

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Český jazyk – občanská výchova

**INTEGRACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ NA
ZÁKLADNÍ ŠKOLE ŽELEZNÝ BROD
ROMANY PUPILS' INCLUSION IN THE
PRIMARY SCHOOL ŽELEZNÝ BROD**

Diplomová práce: 09–FP–KPP–40

Autor:

Adéla OPATRná

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Kyrková Simona, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
84	2	2	2	42	4

V Liberci dne: 22. 6. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Opatrná Adéla
adresa: Vaněčkova 408, 468 22 Železný Brod
studijní obor (kombinace): český jazyk - občanská výchova
Název DP: **Integrace romských žáků na Základní škole Železný Brod**
Název DP v angličtině: Romany pupils' inclusion in the Primary school Železný Brod
Vedoucí práce: PhDr. Kíryková Simona, Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: prosinec 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 16. 4. 2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): OPATRNÁ ADELA

Datum: 1.9.2009

Podpis: Opatrná

Název DP: INTEGRACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE ŽELEZNÝ BROD

Vedoucí práce: PhDr. Kíryková Simona, Ph.D.

Cíl: Zmapovat situaci romského etnika na vybrané základní škole (ZŠ Železný Brod). Na základě zjištěného stavu vytvořit dlouhodobý projekt pro úspěšnou integraci romských žáků na Základní škole v Železném Brodě. Pro účely diplomové práce budou průběžně dokumentovány a analyzovány dílčí kroky realizace programu a následně zhodnotím úspěšnost a význam projektu pro zúčastněné děti i pro zvolenou základní školu.

Požadavky: Potvrzení o realizaci výzkumu a tvorby projektu vydané KPP FP TUL.

Metody: Deskripce, terénní výzkum, pozorování, analýza situace, dotazníky a rozhovory se žáky, s učiteli a dalšími zaměstnanci školy.

Literatura: BALVÍN, J.: Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, 2008.
BALVÍN, J.: Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2004.
MARÁDOVÁ, E.: Multikulturní porozumění. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006.
PRŮCHA, J.: Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2006.
PRŮCHA, J.: Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum. Praha: ISV, 2001.
ŠIŠKOVÁ, T.: Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 2008.
ŠOTOLOVÁ, E.: Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2008.
ŠVINGALOVÁ, D.: Úvod do multikulturní výchovy. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007.

Čestné prohlášení

Název práce: Integrace romských žáků na Základní škole Železný Brod
Jméno a příjmení autora: Adéla Opatrná
Osobní číslo: P05000548

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 22. 06. 2011

Adéla Opatrná

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Simoně Kyrkové, Ph.D. za cenné rady a ochotu. Poděkování patří také pedagogům na základní škole v Železném Brodě, kteří se podíleli na realizaci celého projektu. V neposlední řadě děkuji své rodině za vytrvalou podporu v mém studiu.

Anotace

Hlavním cílem diplomové práce je úspěšná integrace romských žáků na základní škole v Železném Brodě. V teoretické části věnuji pozornost zejména multikulturní výchově, příčinám sporů mezi majoritní společností a minoritou, dále romské historii, kultuře a zvyklostem, v neposlední řadě bariérám ve vzdělávání romských dětí a možnostem postupné nápravy nerovných příležitostí. Praktická část obsahuje příslušné kroky pro kvalitní zmapování situace na Základní škole Železný Brod. Na základě získaných dat jsem vytvořila dlouhodobý projekt na podporu integrace zdejších romských žáků, který jsem následně po dobu několika měsíců realizovala. Jeden školní rok však nemohl dosáhnout viditelných pokroků. Úspěch projektu spočívá spíše v nastartování série dalších dílčích změn.

Klíčová slova:

Multikulturní výchova, integrace, rodina, Romové, škola.

Summary

The main aim of the Diploma Thesis is the successful inclusion of Romany pupils in primary school in Železný Brod. In the theoretical part, I devote particular attention to multicultural education, the causes of controversy between the majority community and minority, in the following Romany history, culture and convention, not least of barriers in the education of Romany children and the possibilities of gradual redress of unequal situation at the Primary school Železný Brod. Based on obtained data, I created a long-term project to promote integration of local Romany pupils, which I consequently realized for several months. One school year was unable to archive visible progress. The success of the project more likely consists in starting up the series of other partial changes.

Keywords:

Multicultural education, inclusion, family, Romany people, school.

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Multikulturní výchova	12
1.1 Multikulturalismus.....	12
1.2 Pojem multikulturní výchova.....	12
1.3 Cíle a metody multikulturní výchovy	13
1.4 Rozvoj multikulturní výchovy v kontextu české společnosti	13
1.5 Připravenost školského systému	14
2 Romské etnikum jakožto národnostní menšina v ČR.....	16
2.1 Romská národnost.....	16
2.2 Romské skupiny.....	18
2.3 Romové a „my“	19
2.4 Politický rámec romské integrace.....	21
3 Souvislosti spojené s výukou romských žáků.....	22
3.1 Systém vzdělávání	23
3.2 Rozšiřování znalostí pro úspěšnější edukaci romských žáků	24
3.3 Historie a cesty Romů s akcentem na vzdělávání	26
3.3.1 Putování Romů z pravlasti	26
3.3.2 První Romové na území českých zemí	27
3.3.3 Období mezi dvěma světovými válkami	28
3.3.4 Poválečné Československo do roku 1989.....	30
3.3.5 Rok 1989 do současnosti	32
3.4 Specifika romské kultury	34
3.5 Romština našich Romů	36
4 Romské dítě v „bílé instituci“	38
4.1 Bariéry ve vzdělávání romských dětí.....	39
4.2 Romské dětství.....	40
4.2.1 Charakterové vlastnosti romských dětí.....	41
4.3 Vzájemné vztahy mezi romskými rodiči a školou.....	41
4.3.1 Spolupráce školy s romskou rodinou.....	42
4.4 Cesta romských dětí napříč českými školami.....	43
4.4.1 Vzdělávací předpoklady	44
4.4.2 Krok za krokem od MŠ až po ... VŠ ?	45
5 Rovnost šancí.....	49
5.1 Inkluze	49
5.1.1 Výukové metody.....	49
PRAKTICKÁ ČÁST	51
6 Současná situace na Základní škole Železný Brod.....	53
6.1 Základní informace o škole.....	53
6.2 Početní zastoupení romských žáků na ZŠ Železný Brod.....	54
6.3 Kvalitativní výzkum	55
6.3.1 Průběh participačního pozorování	56
6.3.2 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu	64
7 Projekt na podporu integrace romských žáků.....	66
7.1 Návrh projektu aneb, co přesně chci změnit.....	66
7.1.1 Mimoškolní příprava.....	66

7.1.2 Spolupráce s rodinou	67
7.1.3 Poznávání romské kultury	68
7.2 Realizace	69
7.2.1 Zajištění vhodných studijních podmínek	69
7.2.2 Navázání kontaktu s romskými rodiči	72
7.2.3 Zavádění nových výukových metod	75
7.2.4 Exkurze do romské kultury a mentality	76
7.3 Zhodnocení	77
Závěr	79
Seznam literatury a použitých zdrojů	80
Seznam příloh	84

Úvod

Přestože jsem téma své diplomové práce dlouho promýšlela, nakonec mě na cestu, již jsem se rozhodla vydat, přivedl sám život, v tomto případě průběžná pedagogická praxe. Teprve během jejího absolvování jsem si začala plně uvědomovat, kolik problémů vychází z kontaktu romské menšiny a majoritní společnosti. Zároveň se však musím přiznat, že jsem sama několik let svého bytí na tomto světě podléhala předsudkům, jimiž jsme od dětství automaticky zasypáváni. Vzhledem k tomu, do jaké míry jsem byla z této situace frustrována, rozhodla jsem se vytvořit dlouhodobý projekt, jenž by umožnil nerovnováhu, v jejímž duchu se nyní škola nese, napravit.

Cílem mé diplomové práce je napomoci integraci romských žáků na základní škole v Železném Brodě, jejíž míru považuji v současné době za zcela nedostačující. Tento přístup má přirozeně neblahý dopad na celkovou úroveň sociálního postavení romské komunity ve společnosti, což je naprosto v rozporu s principem rovných příležitostí. Ráda bych prostřednictvím projektu názorně demonstrovala, co by mohlo mnou vybrané škole pomoci v tom, stát se školou pro všechny, protože jak prokazují výsledky významných mezinárodních výzkumů, český vzdělávací systém se vyznačuje relativně velkými nerovnostmi. Samozřejmě jsem si vědoma toho, že jeden školní rok je velice krátká doba na viditelné úspěchy, přesto však doufám, že je dostačující alespoň pro nastartování série změn, které by propastné rozdíly postupně napravovaly a poskytly žákům individuální podporu k tomu, aby využili všech svých možností. Proto je potřeba za nesmírný úspěch tohoto projektu považovat už jen pouhou skutečnost, že škola začne o svém poslání více přemýšlet. Zároveň bych se ráda zbavila dojmu, že rovnost šancí, v České republice společensky uznávaná hodnota, není jen pouhé svatouškovské pokrytectví.

Diplomová práce je rozčleněna na dvě základní části, teoretickou a praktickou. Část teoretická je zpracována na základě dlouhodobého studia odborné literatury a dalších dostupných zdrojů. Je rozdělena do několika hlavních kapitol, jež nás postupně vedou k pochopení smysluplnosti multikulturní výchovy, odhalení příčin sporů mezi majoritní společností a minoritou, k poznání romské historie, kultury a zvyklostí, v neposlední řadě také k zamyšlení nad celospolečenskými dopady neúspěchů romských žáků v českých školách.

V praktické části věnuji skrze kvalitativní výzkum prostor zmapování současné situace na základní škole v Železném Brodě. V souvislosti se získanými daty jsem vytvořila návrh dlouhodobého projektu na podporu integrace romských žáků, který jsem se následně snažila po dobu školního roku 2009/10 úspěšně realizovat. Nakonec jsem se pokusila dosažené výsledky objektivně zhodnotit.

TEORETICKÁ ČÁST

Jak jsem již zmínila v úvodu, cílem mé práce je vytvořit dlouhodobý projekt pro úspěšnou integraci romských žáků na základní škole v Železném Brodě. Přesto přikládám teoretické části stejně velký význam, jako samotné realizaci projektu. Často se setkáváme s naprostou neznalostí romské kultury, což osobně považuji v mnoha případech za hlavní příčinu vleklých nedorozumění a konfliktů. Právě proto nelze opomíjet původ a historii Romů v České republice, jejich zvyky, hodnotovou orientaci a charakterové vlastnosti. Jsem si jistá, že získání těchto informací je základní předpoklad pro lepší pochopení romského způsobu života a jejich nazírání na svět.

1 Multikulturní výchova

1.1 Multikulturalismus

Je nepochybné, že kultura má v životě každého člověka klíčový význam. Znamená to však, že bychom právě proto měli člověka redukovat na pouhý objekt této jeho „biologické danosti“?

Lidé jsou nositeli kultur, přičemž tyto kultury se liší v závislosti na jejich minulých a současných identifikacích. Definovat jejich obsah je velmi obtížné. V podstatě žádnou kulturu nelze beze zbytku vymezit, protože je vždy do značné míry dynamická a podléhá nejrůznějším vlivům. K nejvýznamnějším faktorům, podmiňujícím vnější kulturní změny, patří měnící se prostředí a střety s odlišnými kulturami.¹

Multikulturalismus označuje množství kultur a jejich nejrůznější druhy. Může tedy označovat jak kulturní tradici, tak i identitu jazykovou, náboženskou, etnickou, ba dokonce i sexuální. V obecné rovině je možno tvrdit, že multikulturalismus je díky silícím migračním přesunům fenoménem především současné společnosti.

1.2 Pojem multikulturní výchova

„Současný vývoj v Evropě, natož v ostatních dílech světa, dokumentuje nevyrovnanost vzájemných vztahů mezi etniky. Neporozumění přerůstá v averzi, která vyúsťuje v asociální chování a leckde až v ozbrojené konflikty. Tyto skutečnosti vyvolávají aktuální potřebu ovlivňovat veřejné mínění, usměrňovat myšlení lidí ke vzájemnému poznávání a chápání a u dětí a mládeže působit výchovně ve smyslu pozitivního vztahu všech lidí bez ohledu na původ, jazyk a kulturní dědictví.“²

¹ Cichá, M., Šteigl, J. Multikulturní výchova jako problém z pohledu antropologa. In Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. s. 57.

² Balvín, J. Romové a etika multikulturní výchovy. 1. vyd. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. s. 23.

Multikulturní výchova je relativně nový pedagogický pojem, který vstoupil do České republiky teprve začátkem 90. let minulého století. Chápeme jí jako výchovu k životu ve společnosti, která je etnický, kulturně a sociálně variabilní.

Přestože je již multikulturní výchova akceptována v Rámcových programech vzdělávání pro základní školy, je ještě stále terminologicky neukotvená a její uplatňování ve školství je dodnes velice problematické.

1.3 Cíle a metody multikulturní výchovy

Na rozdíl od pojmové nejasnosti multikulturní výchovy jsou její cíle a metody stanoveny jednoznačně.

Základním cílem MKV je naučit se porozumět lidem s odlišností a vytvářet tak prostor pro toleranci. Je třeba si neustále uvědomovat, že každý člověk je svou podstatou jedinečná bytost s individuálními zvláštnostmi, bez ohledu na svůj původ a odlišné projevy sociokulturních vzorců.

Metody MKV jsou značně variabilní, ale při jejich aplikaci by měly být jejich společným jmenovatelem slušnost, zdvořilost, efektivní komunikace, konstruktivní spolupráce a smysluplná diskuse. Žák by měl mít možnost aktivně si utvářet postoje a pracovat s informacemi. On sám by měl být zdrojem nápadů a aktérem, jenž obohacuje a v některých případech dokonce sám vede výuku.

Mezi nejčastější interaktivní metody patří brainstorming³, kritické myšlení, projektové vyučování, simulační hry a dramatizace, skupinové vyučování atp. Tyto metody podněcují k efektivnímu myšlení studenta, hravé činnosti, organizaci složitějších studijních úkonů a v neposlední řadě k získávání schopnosti empatie.

1.4 Rozvoj multikulturní výchovy v kontextu české společnosti

Česká společnost získává v posledních desetiletích pluralitní charakter. Dá se předpokládat, že migrace bude mít i nadále vzestupnou tendenci, a že v budoucnu bude

³ Metoda brainstormingu spočívá v rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů, informací. Cílem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek nebo projednat nějaké téma ze všech možných úhlů.

i v ČR citelně přibývat imigrantů, kteří zde budou mít zájem trvale žít. Stále více se tak v každodenním životě setkávají lidé různých kultur, kteří si díky tomu mohou uvědomovat existenci etnických minorit, cizinců, ale také handicapovanou menšinu a další znevýhodněné skupiny. Z toho vyplývá řada společenských otázek, které se vztahují k multikulturní problematice, a ta se nějakým způsobem týká každého z nás.⁴

Žijeme tedy v době, kdy už postupně dochází k enkulturaci, tj. procesu osvojování si kultury ostatních národnostních menšin žijících u nás. Mnoho mladých lidí se například zajímá o život Romů a naučili se je vnímat jinak, než tomu bylo za minulého režimu. Nutno podotknout, že k tomuto procesu dochází i ze strany Romů samotných. Učitelé na školách procházejí různými projekty, které se na multikulturní výchovu zaměřují. V současné době je již natolik silně se rozvíjející částí pedagogiky, že dokonce někteří vznesli požadavek vyčlenění multikulturní výchovy jako pedagogické subdisciplíny.⁵

Současná doba tedy klade na vzdělávání zcela nové požadavky. Pro zvládnutí náročné profese pedagoga a naplnění cílů multikulturní výchovy je proto nezbytné, získat širší pohled na univerzalitu tohoto světa a naučit žáky aktivně hájit myšlenku, že každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu či sexuální orientace.

1.5 Přípravenost školského systému

Mezi hlavní předpoklady úspěšné integrace cizinců patří schopnost českých škol reagovat na měnící se podmínky. Jde o nezbytnost vzájemného hlubšího poznávání a postupného sjednocování. Multikulturní výchova se proto dostává do vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic.

Snahy o multikulturní spolupráci musí mít však celoevropský rámec a podporu, jinak mají sebelepší úmysly jen omezený dosah. Významné poslání má v tomto směru právě škola, protože se podílí na vytváření sociálních vztahů k ostatním dětem, které

⁴ Multikulturní společnost je tedy ta, jež se vyznačuje kulturní rozmanitostí a pluralitou. Různé kultury zde žijí vedle sebe nikoliv izolovaně, ale ve vzájemné interakci.

⁵ Balvín, J. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. 1. vyd. Praha: RADIX, spol. s r.o., 2008. s. 40.

pocházejí jak z většinové společnosti, tak z rodin imigrantů nebo etnických menšin.⁶ Správným vykročením je v tomto případě tzv. Bílá kniha a Rámcový program vzdělávání pro základní školu, který uvádí, že „*Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, odstraňování nepřátelství a předsudků vůči nepoznanému.*“⁷

Při multikulturním vzdělávání je velice důležitá příprava pedagogů. Aby byli učitelé vůbec schopni MKV realizovat, musí mít jasno v jejich základních pojmech. Právě proto v rámci Plánu integrační politiky MŠMT, vydaného v roce 2001, se věnuje oblasti pregraduálního a postgraduálního vzdělávání učitelů v oblasti integrace cizinců.⁸ Výsledkem pedagogické přípravy má být absolvent, který je schopen pracovat a přemýšlet na základě modelu kulturního relativismu⁹. „*Přesto z analýzy studijních programů, které jsou v současné době realizovány na všech pedagogických fakultách v ČR vyplynulo, že mezi jednotlivými studijními obory jsou značné rozdíly. Zatímco u některých z nich je multikulturní tematika dostatečně saturována, u jiných není součástí kurikula vůbec.*“¹⁰

Východiskem pro edukační práci školy musí být jasně formulované ideové záměry společnosti promítnuté do školních osnov i do všech výchovně – vzdělávacích materiálů.

⁶ Průcha, J. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. s. 42.

⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010) [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 97. [cit. 16. února 2011]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

⁸ MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání (Tauris), 2001. s. 67.

⁹ Kulturní relativismus přistupuje k projevům lidského chování jako k jevům s vlastním kontextem. Slouží k objektivnímu posuzování motivů chování dětí a jejich rodičů.

¹⁰ Cichá, M., Šteigl, J. Multikulturní výchova jako problém z pohledu antropologa. In Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. s. 59.

2 Romské etnikum jakožto národnostní menšina v ČR

Vymezení pojmu národnostní menšina a příslušník národnostní menšiny nalezneme v zákonu č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. Nejviditelnější národnostní menšinou v České republice jsou právě Romové. Koho však lze za příslušníka romské národnostní menšiny považovat? Člověka, kterého řadíme do romské národnostní menšiny dle charakteristického vzhledu? Nebo jedince, který se k romské národnostní menšině sám hlásí?

Přihlásit se k národnosti je svobodná volba občana ČR a na základě tohoto tvrzení můžeme za Roma považovat příslušníka národnostní romské menšiny, který se k romské národnosti veřejně hlásí. Za ukazatel jeho etnické národnosti z historicko – etnografického hlediska je pak možné považovat například mateřský jazyk.

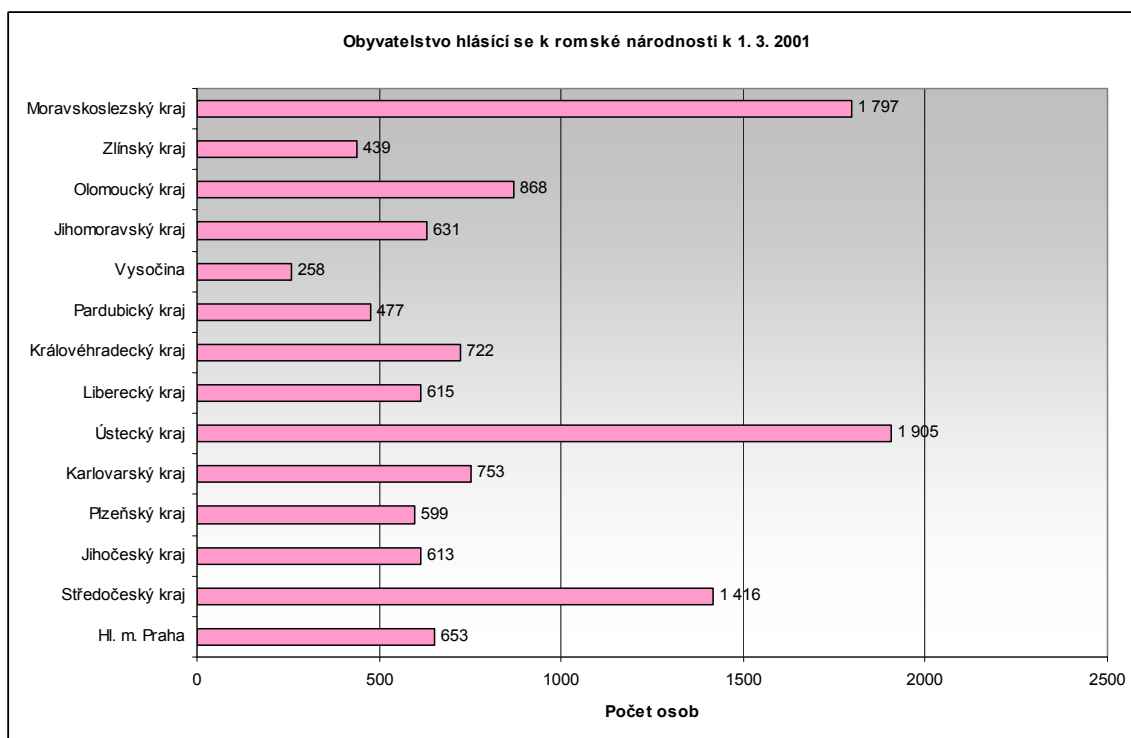
2.1 Romská národnost

Pro některá rozhodování o opatřeních vedoucích k integraci příslušníků romských komunit je tedy důležité znát jejich početnost, demografickou strukturu a prostorové rozčlenění. Pro praktické přijímání opatření, např. v sociální oblasti, je ale také důležitý určitý objektivní pohled na početnost Romů, protože přihlášení se k romské národnosti při sčítání lidu nemůže být považováno za jediný a absolutní zdroj poznání o počtu občanů, kteří se subjektivně za Romy považují.

K romské národnosti mají občané ČR možnost hlásit se od roku 1991. Tehdy se při Sčítání lidu, domů a bytů přihlásilo k této národnosti 32 903 obyvatel, z nichž 24 294 považovalo romštinu za svůj jazyk. O 10 let později, v roce 2001, se k romské národnosti přihlásilo už jen pouhých 11 746 obyvatel ČR (viz Graf č. 1).¹¹

¹¹ Veřejná databáze ČSÚ [online]. Poslední úprava 1. března 2010 [cit. 4. března 2011]. Dostupné z [www: <http://vdb.czso.cz>](http://vdb.czso.cz).

Graf č. 1: Obyvatelstvo hlásící se k romské národnosti k 1. 3. 2001



Tento údaj se však považuje za značně podhodnocený a expertní odhady se přiklánějí k číslu 200 – 300 tisíc Romů žijících na území České republiky.

Klesající počet občanů ČR, kteří se hlásí k romské národnosti, může naznačit mnohé o tom, do jaké míry vnímají Romové sami sebe jako svébytnou národnostní menšinu. Které důvody vedou Romy k tomu, že se ke své národnosti v rámci Sčítání lidu nehlásí? Může se jednat o obavy z předsudečného chování majority a smíšené pocity spojené se studem za příslušnost k romskému etniku. Pokud v minulosti docházelo k nějaké evidenci, velice často s tím souvisel postih Romů kvůli jejich barvě pleti, národnosti či způsobu života. Romové se ale rovněž mohou cítit více jako příslušníci českého národa. V takovém případě by výše zmíněné údaje, vzhledem k uvedeným expertním odhadům skutečného počtu romského obyvatelstva na území ČR, naznačovaly, že romská národnostní identita slábne. Je to dáno tím, že v integraci je obsažen asimilační prvek, znamenající přirozený proces, kterému v podstatě není možno zabránit. Mohli bychom říci, že je to určitá daň, kterou platí postupující civilizaci všechny menšiny.

Na základě předpokladů o vývoji plodnosti a úmrtnosti příslušníků romské minority se pracovníci obcí pověřených výkonem státní správy o situaci romských komunit v oblasti jejich působnosti pokusili o projekci a odhadli demografický vývoj výše zmíněné populace do roku 2050 (viz Tabulka č. 1).¹²

Tabulka č. 1: Hlavní předpoklady demografického vývoje romských komunit

Období	Počet narozených	Střední délka života		Celkový počet Romů žijících na území ČR
		muži	ženy	
1991-1995	4 781	67,06	73,35	174 832
1996-2000	4 132	66,10	73,02	191 575
2001-2005	3 819	67,03	73,97	206 255
2006-2010	3 702	66,80	73,86	219 207
2011-2015	3 798	67,49	74,71	231 692
2016-2020	3 828	67,56	75,41	243 049
2021-2025	3 835	69,68	76,65	253 959
2026-2030	3 794	71,09	78,05	263 800
2031-2035	3 623	71,09	78,05	270 805
2036-2040	3 496	71,09	78,05	275 238
2041-2045	3 470	71,09	78,05	277 812
2046-2050	3 489	71,09	78,05	278 985

Převzato: Jitka Langhmerová a Tomáš Fiala: „Kolik je vlastně Romů v České republice?“ Demografie, 2003.

2.2 Romské skupiny

Velice často se stává, že jsou Romové nahlíženi jako jedna skupina. Toto zobecnění je však nesprávné. Vymezení příslušníků romské národnostní menšiny je velice složité právě proto, že sestávají z několika řad. Romové migrovali z Indie

¹² Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2004 [online]. Poslední úprava 12. prosince 2006 [cit. 8. března 2011]. Dostupné z [www: <http://www.vlada.cz>](http://www.vlada.cz).

v mnoha různých skupinách a přes různé státy. Nutno podotknout, že ani oni sami se nepovažují za jednotný národ.

V současné době jsou nejzastoupenější skupinou slovenští Romové, kteří tvoří přibližně 85% romského obyvatelstva v ČR. Po 2. světové válce byli násilně umísťováni především do pohraničí a průmyslových oblastí, kde bylo zapotřebí levné nekvalifikované pracovní síly. Patří k subetnické skupině Servika Roma. Tito Romové se od sebe odlišují podle toho, z jaké rodiny, osady a státu pocházejí.

Přibližně 10 % Romů v ČR tvoří skupina olašských Romů, kteří se rovněž dělí do různých rodů. V současnosti u nás žijí většinou potomci tzv. Lovárů, koňských handlířů. Hovoří mezi sebou převážně olašským dialektem romštiny, na který měla výrazný vliv rumunština. Někteří olašští Romové se často vyznačují kontroverzním chováním, které nemusí přijmout ani jedinci ze skupiny Servika Roma. Akceptují veskrze pouze své vlastní hodnoty a normy chování.

Další skupinou Romů v ČR jsou maďarští Romové a Sinthové. Přišli před rokem 1939 do českomoravské části tehdejšího Československa, ale 2. světovou válku jich přežilo jen velmi málo. Dnes tvoří přibližně 10 – 15 % celkového počtu Romů u nás.

2.3 Romové a „my“

„Žijí mezi námi, jsou dobří a zlí.“

První skupina nepotřebuje povšimnutí společnosti, dovede se o sebe postarat, jsou stejní v životních potřebách, bydlení, práci, spolehlivosti, vzdělávání. Žijí svůj život na dobré společenské úrovni.

Problémovou skupinu však musíme mít na zřeteli, musíme zdravou společnost chránit, musíme se pokusit, a to bez únavy, s velkou trpělivostí, zkoušet znovu a znovu ukazovat správnou cestu.“¹³

V souvislosti s romským etnikem se často setkáváme s pojmem sociálního vyloučení. Je to mechanismus, prostřednictvím něhož jedna skupina ochraňuje svá privilegia tím, že uzavře jiným skupinám přístup ke svým zdrojům a možnostem. Je to bariéra, která znemožňuje jedinci, skupině či celé komunitě participaci na systémech

¹³ Balvín, J. Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. s. 18.

společnosti: na demokratickém a právním systému, pracovním trhu, sociálním státu a na rodinných a komunitních systémech. Nejhorší jsou na tom pochopitelně ti, jimž se zhroutily všechny čtyři systémy.¹⁴

Pokud jde o Romy v České republice, zdá se, že jsou výrazně vyloučeni přinejmenším ze tří z uvedených systémů. Velice problematická je účast Romů v demokratických a politických strukturách společnosti, evidentní je také jejich vyloučení z trhu práce a řada zjištění napovídá tomu, že se rozpadá jejich tradiční sociální systém. Pokud jde o sociální stát, mnozí předpokládají, že Romové jeho možnosti zneužívají, přesto by bylo jistě možné identifikovat řadu problémů, které efektivitu státem poskytované pomoci omezují.¹⁵

Jedním z nejvýznamnějších elementů procesu sociálního vyučování je chudoba a nízký příjem, což souvisí s nezaměstnaností a s omezeným přístupem Romů na trh práce. Příčinou bývá na jedné straně nedostatečná kvalifikace, na straně druhé lze hledat příčiny v předsudečných postojích majoritní společnosti. Jak vidno, pohybujeme se v začarovaném kruhu.

Romy v České republice lze jednoznačně považovat za sociálně vyloučenou skupinu. Přestože mělo vedení státu po roce 1989 obecnou snahu vytvořit demokratický systém založený na rovnoprávnosti všech občanů, byla zásadním způsobem podceněna skutečnost, že velká část romské komunity nedisponuje předpoklady přizpůsobit se transformovaným ekonomickým a společenským podmínkám.¹⁶

Na závěr bych jen uvedla, že historické a etnografické analýzy vypovídají o tom, že Romové nikdy nebyli považováni za rovnocenné příslušníky české společnosti či právoplatné občany českého státu, ale že jejich místo bylo vždy pouze na okraji. Chronické napětí, propukající občas v otevřené nepřátelství – právě tak lze charakterizovat vztah mezi „námi“ a Romy. Samozřejmě, že existují a vždy existovaly také velmi přátelské vztahy mezi jednotlivci a skupinami, přesto byla přesila spíše na straně majoritní společnosti, která občas vedla válku.

Dnes musíme konstatovat, že se Romové cítí v naší společnosti jako cizinci, neuznávají naše hodnoty ani normy a ve státní moci vidí spíše nepřítele než ochránce. Mají obecný pocit ohrožení, neidentifikují se s politickým systémem, cítí se jako občané

¹⁴ Navrátil, P. Romové v české společnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. s. 60.

¹⁵ Navrátil, P. Romové v české společnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. s. 33.

¹⁶ Navrátil, P. Romové v české společnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. s. 58 – 59.

„druhé kategorie“. Mnohým například působí velké problémy jednání s úřady, jež vyžaduje stále lepší orientaci ve správním systému a jež je i pro průměrně vzdělaného občana často obtížné. Od pocitu bezmoci nebývá pak daleko k agresi.

Není pochyby o tom, že historickou i politickou zodpovědnost za tento stav nese v podstatě většina, nikoli romská menšina. To prokazuje jak pohled do vzdálenější i čerstvější minulosti, tak i analýza současného stavu. Pilíře státní moci i celá společnost bezradně přešlapují, ne-li umocňují potíže spojené s intolerancí, a nenávist může brzo propuknout naplno.

2.4 Politický rámec romské integrace

Situace Romů v České republice se v posledních letech v některých sférách zlepšuje, jinde byly vytvořeny základní institucionální a politické podmínky pro změnu. Nápravu situace tak lze očekávat v dlouhodobé perspektivě. To platí v první řadě pro vzdělávání a ochranu před diskriminací.

Na integraci romské minority se v současné době podílejí dva poradní orgány vlády – Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity a Rada vlády ČR pro národnostní menšiny. Obě rady jsou poradními orgány vlády, nemají tedy přímé výkonné kompetence. Na ministerstvech práce a sociálních věcí, školství, mládeže a tělovýchovy a vnitra pak působí další speciální odborné útvary.

Vláda tedy každoročně na integraci Romů vynakládá nemalé finanční prostředky. Otázkou však je, zdali jsou vždy adekvátně zacílené. Podle vyhodnocení některých programů, které provedl kolektiv autorů ve Výzkumném ústavu práce a sociálních věcí, je malá efektivita zapříčiněna tím, že vládní politika upřednostňuje integrační snahy založené na národnostním hledisku před hlediskem sociálním.¹⁷

¹⁷ Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2004 [online]. Poslední úprava 12. prosince 2006 [cit. 8. března 2011]. Dostupné z: <<http://www.vlada.cz>>.

3 Souvislosti spojené s výukou romských žáků

Ve spleti dnešních vztahů hraje velkou roli příslušnost člověka k určitému etniku. Tato determinanta je nesmírně důležitá i ve vztahu k výchově a vzdělávání romských žáků, proto respektování národnostní perspektivy a uznání Romů jako rovnocenné národnostní menšiny má z hlediska vzdělávání obrovský význam.

Vládní orgány, pedagogové, ale i samotní Romové si již dlouho lámou hlavy nad tím, jak nejlépe učit romského žáka, aby dosahoval dobrých výsledků. Zkvalitňování jeho výchovy a vzdělávání je proto jednou z významných součástí celkové koncepce integrace romské minority do společnosti. Tato cesta však není jen záležitostí koncepce zaměřené na školství. Není možno opomíjet širší společenské souvislosti.

Prvním důležitým krokem ke snížení negativních dopadů sociokulturní odlišnosti na romské děti byla změna způsobu diagnostiky úrovně nadání dítěte. Odhaduje se totiž, že v České republice je až 75% romských dětí přerazováno či přímo zapsáno do praktických, dříve zvláštních, škol. Tyto závěry potvrdila zpráva UNDP/ILO¹⁸. Takovéto zařazení dítěte má však důsledky pro celý jeho další život a je proto nutné jej důkladně zvažovat.

Dítě může být zařazeno do praktické školy na základě návrhu školy, doporučení pedagogicko – psychologické poradny¹⁹ a písemného souhlasu rodičů. Důvodem přerazení romského dítěte ze základní do praktické školy pak nebývá jeho romská národnost, ale jazykový handicap, odlišná dynamika jeho osobnostního vývoje, jiná hierarchie hodnot a v neposlední řadě sociokulturní odlišnost jeho rodiny. Významnou roli hraje mimo jiné i to, že prostředí těchto škol je známé generaci rodičů, kteří tak mnohdy automaticky směřují dítě do stejné školy.

Vzdělání získané v těchto školách většinou odpovídá úrovni vzdělání žáka základní školy po absolvování maximálně šesti tříd. Přestože se tedy teoreticky žák po absolvování praktické školy může hlásit na jakoukoliv střední školu, naději na úspěch má jen ve velmi omezeném počtu učebních oborů, které jsou dnes na trhu práce málo žádané. Podobně teoretická je také možnost zpětného přerazení na základní školu, ale

¹⁸ United Nations Development Programme/International Labour Organization.

¹⁹ Testy školní zralosti jsou však vypracovány pro příslušníky majoritní společnosti, tedy podle modelu českého dítěte.

bez dlouhodobé odborně vedené přípravy nemá šanci na úspěch. Proto je třeba tomuto zařazení v první řadě předcházet.

3.1 Systém vzdělávání

Podstatným mezníkem v novodobém vzdělávacím systému je 1. leden 2005, kdy zákon č. 561/2004 sb. ruší existenci zvláštních škol a na místo nich umožňuje zřizovat základní školy praktické s novou koncepcí vzdělávání. Díky tomu došlo k zásadním změnám v českém školství.

Od školního roku 2005/06 se tedy vzdělávání ve všech základních školách začíná řídit dle školního vzdělávacího programu, jež si každá škola sestavuje na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Nedílnou součástí tohoto dokumentu je také příloha, jež upravuje podmínky vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Právě do této skupiny žáků bývají často zařazovány romské děti. Tato příloha od školního roku 2007/08 postupně nahrazuje vzdělávací program Zvláštní škola.

S novým školským zákonem se například rozšířily pravomoci škol v oblasti vyučované látky. Všechny školy mají sice určeny základní okruhy pro výuku, o konkrétním plánu výuky však rozhodují samy. Vyučovací předměty proto přestávají být striktně oddělovány, naopak skrze průřezová témata dochází k jejich vzájemnému propojování. Celkově mají dnešní pedagogové volnější ruku, co se organizace týče. Tento postoj nemůže nemít dopad na výuku romských žáků. Učitel totiž předstupuje před žáky a nabízí jim, aby si sami zvolili, která kulturní specifika si přejí zachovat, což ale vyžaduje jednu velice podstatnou podmínku – prezentovat před nimi co nejvíce informací, na jejichž základě mohou tuto volbu uskutečňovat. Před rokem 1989 žáci tyto informace rozhodně neměli. V současné době sice je již informovanost vcelku zajištěna, avšak mějme pořád na vědomí, že ve školách jsou žáci ještě dětmi a jejich volba zdaleka není zcela autonomní.

Jedním z cílů tohoto zákona, pro tuto práci klíčových, je odstranit nerovnosti ve vzdělávání. Otázkou však je, zdali se tímto krokem pouze neskryl problém, s nímž se potýkáme. Vzhledem k tomu, že se dnes mohou původně zvláštní školy nazývat

základními školami stejně jako základní školy hlavního vzdělávacího proudu, byl znemožněn přístup k informacím, kolik dětí romského původu tento typ školy navštěvuje. Kromě toho není pochyb, že ačkoliv vysvědčení o ukončeném základním vzdělání dostávají všechny děti, znalosti absolventů ZŠ a ZŠ praktických se v konečném důsledku značně liší.²⁰ Diferenciace škol již od nejnižšího stupně je v českém vzdělávacím systému považována za velký problém. I mezinárodní výzkumy nám neustále dokazují, že čím větší je diferenciace systému, tím větší rozdíly vznikají mezi znalostmi jejich žáků. Nelze pak tedy tvrdit, možná s jistou nadsázkou, že vyloučení jedince jakoby bylo v současné době legitimizované státem?

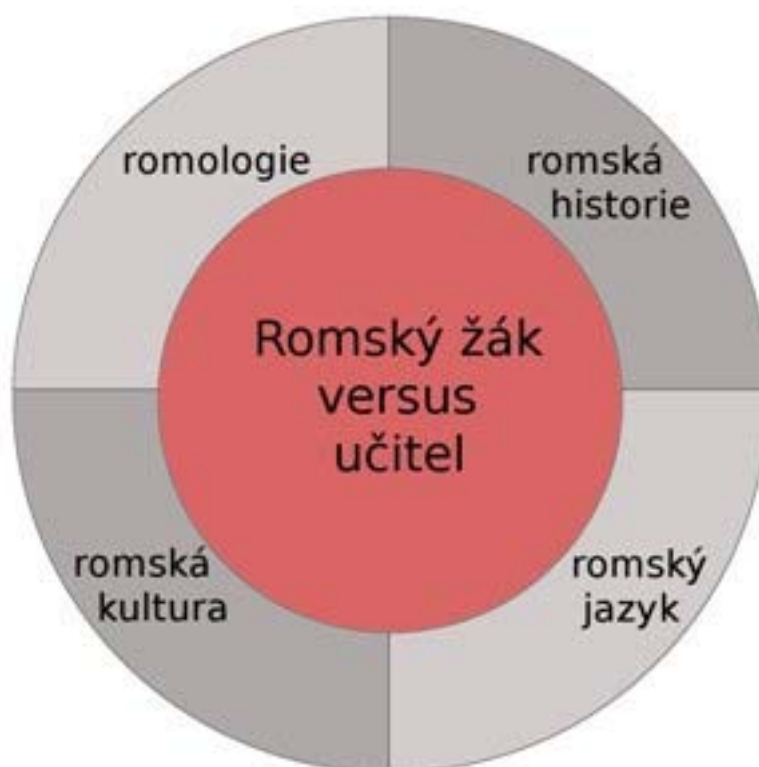
3.2 Rozšiřování znalostí pro úspěšnější edukaci romských žáků

V souvislosti s potřebou řešení otázek edukace romského žáka se před učiteli zároveň otevírá povinnost získávat poznatky o romské historii, kultuře atd. (viz Obrázek č. 1). Proto by součástí speciální přípravy učitelů mělo být kromě obecné multikulturní výchovy i minimum znalostí o romské komunitě a o zvláštностech komunikace s romskými rodiči. Netýká se to však pouze začínajících učitelů, kteří velkou část těchto informací získávají již během studií na pedagogických fakultách, ale také těch, kteří učí po delší dobu, přestože se třeba s romskými dětmi dosud setkávali jen ojediněle. Pokud možno ještě před nástupem dítěte do školy by měli být učitelé seznámeni se situací rodiny, z níž dítě pochází. Kromě toho, jak ve své knize uvádí například Jaroslav Balvín, by mělo být zvláštním obsahem znalostí učitelů, vedle znalostí obsahu vzdělávacího procesu a dovedností metodických, vybavenost poznatky sociologickými o výchově a vzdělávání.²¹

²⁰ Některé zdroje uvádějí, že znalosti dětí, které absolvují základní vzdělání na ZŠ praktických, jsou na úrovni 7. třídy běžné ZŠ.

²¹ Balvín, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. 1. vyd. Praha: RADIX, spol. s.r.o., 2008. s. 30 – 31.

Obrázek č. 1: Základní východiska pro úspěšnou integraci Romů



V současné době nelze opomíjet ani vzrůstající ztrátu pocitu bezpečí a osamělosti člověka v davu, což zároveň podněcuje intoleranci a nesnášenlivost. Tato situace je výzvou nejenom pro pedagogiku, ale i pro samotné učitele, kteří mohou žákům zprostředkovávat pohled do složitého pluralitního světa lidských vztahů a zároveň je vést k procesům volby, jaké hodnoty jsou ty správné. Tím učitelé napomáhají k rozvoji základní funkce výchovy a vzdělávání, což je intervence do socializačních procesů. „*Při dobré znalosti kulturních hodnot uchovávaných jako přirozené regulativy a životní vzorce v romských komunitách může učitel uplatnit v cestě za regulací sociálně zneklidněného světa i ty zdánlivě staronové hodnoty romské (uchované například jako „moudrá slova starých Romů“), které mohou být aktuální i pro mnohé relativně vyspělejší kultury Evropy a světa.*“²²

²² Balvín, J. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. 1. vyd. Praha: RADIX, spol. s.r.o., 2008. s. 31.

3.3 Historie a cesty Romů s akcentem na vzdělávání

V dnešní době neustále působíme na Romy svými školami, státní správou a sdělovacími prostředky. Je však třeba mít na paměti, že na hodnotovou orientaci této minority mají přesto dominantní vliv staleté tradice a nebudeme-li schopni připustit jejich jinakost, stane se propast mezi námi a jimi ještě nebezpečnější. Nelze pouze sveřepě trvat na přesvědčení, že pouze my máme patent na to, co je správné.

Vzhledem k tématu této diplomové práce považuji za vhodné obohatit její obsah o historický pohled na vylučování Romů a na průběh jejich vzdělávání na území českých zemí. Ne snad proto, že by nebyl dostatečně známý, přesněji řečeno, že bychom se s ním nemohli seznámit v dostupné literatuře o historii Romů na našem území, ale že jeho význam je stále nedoceněn. Pro úspěšnou integraci je velice důležité, aby došlo především ke změně tradičního pohledu majoritní společnosti na romskou menšinu, jejíž nedůvěra a nepřátelství vůči nám nabývá forem otevřené konfrontace.

3.3.1 Putování Romů z pravlasti

Předkové Romů náleželi převážně k původnímu obyvatelstvu Indie. Jejich postavení v místním kastovním systému prošlo určitým vývojem, který byl převážně sestupný. Již v jejich pravlasti jim kočování pomáhalo uplatnit řemeslné dovednosti, ale také schopnost bavit publikum hudbou a tancem. V nouzi si vypomáhali, jak se dalo.

Z Indie emigrovali pravděpodobně za obživou a jejich migrace trvala řadu staletí. Svou vlast opouštěli ve vlnách. Do Evropy, kde jich zůstalo nejvíce, doputovala první vlna před rokem 1000 přes dnešní Turecko.²³ Dějiny Romů v Evropě jsou složitou spleť řady příběhů a osudů mnoha různých skupin.

V romské historii nenalezneme žádnou speciální instituci, která by se zabývala výchovou a vzděláváním romských dětí. Setkáváme se zde pouze s institucí rodiny, jež předávala vědění a umění důležité pro život v romské komunitě. Výchova a vzdělávání tedy probíhaly nanejvýš názorně. Dívky se zapojovaly do domácích prací, chlapi

²³ V současné romštině lze najít slova převzatá ze třinácti jazyků, z čehož se dá usuzovat, že se mnozí delší dobu zdržovali v dnešním Íránu, ještě více slov však převzali z řečtiny a z jazyků balkánských národů.

pracovali společně s muži. Součástí předávání moudrostí potomkům bylo také vyprávění pohádek, z nichž velice často vycházelo ponaučení. Mimo to se z nich mladá generace dozvíдалa o své minulosti, tradicích a zvycích. Každá skupina romských kočovníků pěstovala „svůj“ jazyk a lidovou slovesnost.

3.3.2 První Romové na území českých zemí

První zprávy o Romech na našem území jsou z doby krátce po roce 1400. V té době se pohybovali střední Evropou v poměrně velkých skupinách. Jejich příznivé přijetí ale netrvalo příliš dlouho, protože církev velmi brzo odhalila falešné kajícíky. Podobně jako v jiných zemích, i u nás byli na základě královských nařízení vypovídáni ze země, zabíjeni, případně užívaní k nuceným pracím. Ze zpráv o perzekuci Romů je patrná různá praxe, daná jednak dobou, jednak místem. Obyvatelstvo ale často navzdory perzekučním výnosům jejich přítomnost víceméně akceptovalo, zčásti patrně ze soucitu, zčásti proto, že dovedli být užiteční svým zbožím a službami. Můžeme proto tvrdit, že v Čechách a na Moravě byla perzekuce Romů většinou mírnější a často sem prchali z okolních zemí.

Přívětivost vůči Romům však netrvala dlouho, což bylo dáno především tím, že se jim nepodařilo nějakým zásadním způsobem včlenit do společenských struktur. Roku 1700 byla vydána vládní vyhláška, týkající se *„pod ztrátou hrdla vypovězených a jednomu každému svobodně o život připravití dovolených zemi škodlivých cikánů“*. Dospělí muži měli být odsuzováni k smrti, ženám a dospívajícím mělo být uříznuto pravé ucho (v Čechách) nebo levé ucho (na Moravě).

Zároveň se však v této době už postupně prosazovaly snahy vzít Romy oficiálně na vědomí a legalizovat jejich přítomnost. Marie Terezie byla se svým zákonem první, kdo začal uplatňovat asimilační politiku. Kněžím bylo uloženo dbát o jejich vzdělání a řádné církevní sňatky. Vzpourným měli být odebrány děti a dány na výchovu do spolehlivých rodin.

Přestože Marie Terezie zavedla povinnou školní docházku, romské děti si musely ještě dlouho počkat, než jim bylo umožněno navštěvovat školu. Dělo se tak především z toho důvodu, že osady, v nichž se Romové usazovali, se většinou

nacházely na periferiích měst a obcí. Byli v podstatě občany druhého řádu. K vlastnictví těchto míst se proto příslušné úřady většinou nehlásily a tím pádem se ani o jejich obyvatele nestaraly. Určitým „bezdomovectvím“ pak zanikal tehdejší Romům nárok účastnit se výchovně – vzdělávacího procesu ve školách. Kromě toho samotní Romové nespatovali ve školním vzdělávání nějaký přínos pro praktický život a výkon profese, charakteristické pro život v kočovných vozech. Školu vnímali spíše jako represivní instituci. Příčinou i následkem toho bylo velmi omezené vzdělání, nízká civilizační úroveň včetně špatné hygieny, nekvalitní výživa a zdravotní péče.

Některé romské rodiny však žily v blízkosti usedlého obyvatelstva, jejich děti proto již měly povinnost účastnit se školní docházky. Mnohdy vznikaly i velice příznivé sousedské vztahy. Nejlépe se usazování Romů dařilo na jižní Moravě, kde byli také úspěšně vzděláváni.

3.3.3 Období mezi dvěma světovými válkami

V nově vzniklé Československé republice byli Romové uznáni za svébytnou národnostní menšinu a na některých místech republiky pokračovala jejich pozvolná integrace do společnosti. Jedním z dokladů je to, že v roce 1936 dosáhl vysokoškolského vzdělání na Právnické fakultě UK Rom Tomáš Holomek z romské osady u Svatobořic na Kyjovsku.²⁴

První republika však, přes svůj pozoruhodně demokratický charakter, tolerovala kočující Romy stále hůře. V roce 1927 byl vydán zákon proti potulným Romům a tulákům žijícím „po cikánsku“, na evropské poměry poměrně tvrdý. Cituji: *„Za potulné cikány podle tohoto zákona pokládají se cikáni z místa na místo se toulající a jiní tuláci práce se štítící, kteří po cikánsku žijí, a to v obojím případě i tehdy, mají-li po část roku – hlavně v zimě – stálé bydliště... Bezpečnostní úřady a orgány mohou ke zjištění totožnosti prováděti u potulných cikánů kdykoli zjišťování antropometrická, daktyloskopická i jiná, zejména zvláštních známek (jizev, vad, tetování apod.).“*²⁵ Jediným pozitivem tohoto zákona bylo snad jen zavádění zdravotních opatření.

²⁴ Součást expozice Muzea romské kultury v Brně, které jsem v rámci přípravy DP navštívila v září 2009.

²⁵ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 17.

V souvislosti s nuceným usazením romských rodin se výchovně – vzdělávacího procesu účastnil větší počet romských chlapců a dívek. Na přítomnost těchto dětí ve školách však negativně reagovalo majoritní obyvatelstvo, které bylo spíše pro jejich oddělení.

Přístup romských rodičů ke vzdělávání jejich dětí se často lišil dle jejich postavení a míry integrace ve společnosti. Integrovaní a lépe situovaní Romové dbali na školní docházku svých dětí a často se dotazovali na prospívání, mnohdy dokonce radili učiteli, jak dosáhne lépe kázně. Prioritou chudých rodičů bylo přežití jejich rodiny, proto jim děti, na úkor školní docházky, pomáhaly spíše zajišťovat obživu.

Způsob života a s ním spojený přístup k institucionálnímu vzdělávání v českých zemích tehdejší První republiky souvisel rovněž s tím, zda byli Romové obyvateli Čech, Moravy, Slezska nebo tehdy ještě Podkarpatské Rusi.

Velice smutnou kapitolou historie českých Romů byl holocaust za vlády nacistů. Tehdy zahynulo téměř pět tisíc Romů pocházejících z českých zemí. Vraždění probíhalo převážně ve vyhlazovacích koncentračních táborech mimo naše území. Nemalý podíl na nelidském zacházení s Romy v době okupace však měli i čeští úředníci, četníci a dozorcí v těchto táborech.

Během 2. světové války bylo do škol umísťováno více dětí, což opět souviselo s nuceným usazováním Romů. V této době byla ve Starém Městě zřízena tzv. „cikánská školička“ pro děti z nedaleké romské osady. Josef Brzický, tehdejší učitel, usiloval o pochopení přirozenosti Romů a jejich dětí. Rozvrh hodin sestavil s ohledem na vzdálenost romské osady od školy, zajistil pro děti příspěvky na svačiny, ošacení a obuv, k čemuž tehdy přispěla medializace celého tohoto počínu.

Děti vynikaly zejména ve zpěvu a v malování. Shodně se vyskytovaly obtíže s mluvenou řečí a psaním. Rovněž měla většina z nich problémy s mravy a pravidelnou školní docházkou z důvodu špatného zdravotního stavu. Přestože se úsilí romských dětí i jejich učitele vyvíjelo slibně, obyvatelé osady zahynuli v roce 1943 v koncentračním táboře.

Na moravských středních školách se v této době objevili čtyři romští studenti z integrovaných rodin. Svou pílí dosáhli společenského postavení a stali se uznávanými

autoritami jak v řadách romské národnostní menšiny, tak i pro příslušníky majority. Úspěch spojili právě s hrdostí na své romství.²⁶

3.3.4 Poválečné Československo do roku 1989

Jak již bylo výše zmíněno, většina tzv. českých Romů byla během 2. světové války vyvražděna. Osvobození pro ně znamenalo samozřejmě velkou úlevu, ale zdaleka ne návrat stabilizovaných předválečných poměrů, které byly do určité míry únosné. Jen pomalu v nich odezníval strach, odvěký a vystupňovaný pronásledováním za války.

Návrat Romů do jejich původních osad byl obtížný pro odpor úřadů i obyvatelstva. Komunistické úřady jim znepríjemňovaly život všelijak. Odpíraly jim potravinové lístky, neměli nárok na stavební povolení, soukromým sedlákům zakazovaly dávat Romům práci, přičemž žebrota byla zakázána, protože pak by bylo vidno, že se lidově demokratický stát o někoho dostatečně nestará.²⁷

Roku 1948 přišel komunistický puč, jež Romům přinesl zrovnoprávnění v rámci společenského celku. Velké pozitivum pro ně představovalo zrušení zákona z roku 1927 a dobře míněné záměry pomoci Romům na východě republiky budováním silnic a zlepšením hygienických podmínek. Měli tedy zaručeno slušné bydlení a stálé zaměstnání, avšak jejich právo na svébytnost kultury a životního stylu jim bylo stále upíráno.

Dalším vládním opatřením bylo likvidování romských osad a rozptýl jejich příslušníků do různých míst republiky s cílem rozbít tradiční romskou komunitu se základem v široké rodině a příbuzenských vztazích. Tímto způsobem se vedle sebe ocitly různé, téměř nesourodé skupiny Romů.

Výše zmíněné násilné zásahy proti přirozenosti Romů s cílem jejich splynutí s majoritou měly řadu negativních důsledků. Předně vedly Romy k pocitu studu za vlastní jazyk a kulturu, v některých případech až k distanci od vlastního etnika. Dále také došlo k rozvrácení tradičních romských pospolitostí, jež byly zárukou předávání morálních hodnot v rámci romské komunity.

²⁶ Nečas, C. Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945). 1. vyd. Brno: Matice moravská, 2005. s. 326.

²⁷ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 24.

Na tuto situaci statečně poukázala Charta 77 v dokumentu z roku 1978, který podepsal spolu s filosofem Ladislavem Hejdukem také Václav Havel. „*Bez pravdivého odhalení závažnosti problému, bez zásadní právní úpravy a bez skutečné účasti Romů samých na rozhodování o věcech, které se jich týkají, jsou pokusy o řešení otázky romské menšiny u nás iluzorní. Tato otázka už není pouze otázkou menšinovou, ekonomickou nebo sociální, ale čím dál více se stává otázkou svědomí celé společnosti.*“²⁸ Romové zde byli označeni za nejbezprávnější skupinu obyvatelstva v Československu. Chartisté protestovali zvláště proti tomu, že moc dělá všechno pro to, aby romskou kulturu vyhubila. Mimo jiné bylo odsouzeno přesvědčování romských žen ke sterilizaci.

Osmdesátá léta přinesla zmírnění totalitního útlaku Romů, ale změnilo to bohužel jen málo na pokračujícím procesu sociální dezintegrace. Na druhé straně však už bylo možné, aby se zformovala skupina statečných Romů, která prosazovala menšinová práva svého národa v Československu.

V rámci asimilace bylo mimo jiné rozhodnuto o začleňování romských dětí do majoritní společnosti již od mateřských škol. Neplnění povinné školní docházky bylo trestáno nejen pokutami a policejními zákroky, ale i odebíráním dětí do výchovných ústavů soudními procesy s rodiči. Stejně tak přestaly být tolerovány časté absence.

Výchova a vzdělávání romských dětí byly poznamenány rozvrácením tradičních morálních zásad, pravidel slušného chování a zákazy mluvit s dětmi romským jazykem. Důsledkem takového počínání pochopitelně bylo, že jejich děti hovořily ve školách romským etnolektem češtiny a sklízely za to posměch u spolužáků. Rodiče romských dětí pak své ratolesti raději přihlašovali do zvláštních škol, čímž se ale jejich šance na pokračování ve vzdělávací dráze stala mizivou. Z těchto škol vycházeli téměř negramotní, bez jakéhokoliv vztahu ke vzdělávání. Kromě toho přicházeli o kulturní hodnoty, jazyk, životní styl a dovednosti.

Antipatie vůči vzdělávání, vzdělávacím institucím a pedagogickým pracovníkům se však předává z generace na generaci. Navíc rodiče z řad majority si mnohdy sami nepřejí, aby jejich děti byly vzdělávány ve stejných třídách jako děti romské, čímž přirozeně docházelo k vytváření podmínek segregačního školství.

²⁸ Císařovská, B., Prečan, V. Charta 77: dokumenty 1977-1989. 1. vyd. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. s. 282.

„Komunistickému režimu se podařilo Romy přivést do skutečně anomické situace: původní hodnoty a normy byly postupně ničeny, aniž by byly přirozeně nahrazeny jinými. Řada Romů dnes proto postrádá vědomí sounáležitosti, vědomí společného původu, společných dějin. Zdánlivá sounáležitost je spíše důsledkem společných pocitů skupiny, jež je soustavně ostrakizována, stigmatizována a jejíž problémy jsou marginalizovány. Společným nositelem jejich identity je v neposlední řadě i pocit bezpráví, kterého se na nich majoritní společnost dosud dopouštěla.“²⁹

3.3.5 Rok 1989 do současnosti

Zhroucení komunismu v Evropě přineslo našim národům novou naději a získanou svobodu jsme pochopili jako příležitost k obnovení demokracie západního typu. Přestože byla svoboda založena na sociální, kulturní, politické a duchovní tradici západu, ve své konkrétní podobě byla výsledkem revolty proti totalitnímu řádu. Radikální změny poměrů byly příliš čerstvé a chyběl nám nadhled. Individuální svoboda tak byla jakožto nejvyšší hodnota postavena nad zodpovědnost.

Listopad 1989 znamenal podstatný předěl i v životě českých Romů. Přinesl jim svobodu užívat svého jazyka a pěstovat svou národní kulturu. Vznikly romské politické strany, jež se později staly součástí parlamentu. Současně vznikla celá řada romských občanských sdružení a svazů, zaměřených zejména na rozvoj vzdělávání, vydávání časopisů, publikací apod. Jedna z prvních organizací se jmenovala Kulturní svaz občanů romské národnosti nebo Svaz romských autorů a spisovatelů, kteří začali vydávat původní romské básně a prózu. Pořádaly se četné kulturní akce i společenská setkání.

Mezi významné organizace patřila Nadace dr. Rajka Djurice, jejímž cílem bylo zlepšit životní situaci Romů a to právě prostřednictvím kultury a vzdělávání. V roce 1998 byla touto nadací otevřena soukromá škola Romská střední škola sociální, která připravuje studenty na sociální práci ve státní správě či v sociálních zařízeních. V roce 1997 byl na Evangelické akademii v Praze otevřen dvoustupňový dálkový obor – sociální činnost v prostředí etnických minorit.

²⁹ Fraser, A. Cikáni [Translated by Marta Miklušáková]. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1998. s. 280.

Romství proniklo i do oblasti veřejnoprávní televize a rozhlasu. Vysílal se magazín Romale a vzniklo první internetové rádio Radiorota.

V roce 1991 bylo v Brně založeno Muzeum romské kultury, snažící se dokumentovat historii a kulturu Romů v její celistvosti. V roce 2000 se přestěhovalo do zrekonstruované budovy, kde dnes představuje stálou expozici.

K významným událostem také patřilo založení samostatného oboru Romistika na Univerzitě Karlově. Již od roku 1994 vychází časopis Romská věda, který se jejím studiem soustavně zabývá.

Romové se stali uznávanou národnostní menšinou se základními politickými právy. Jejich snahy směřovaly k postupnému odstraňování pasivity a závislosti na péči a podpoře státu. Romové hleděli do budoucna s velkými nadějemi.

Brzy se však ukázalo, že Romové nedokážou svých možností dostatečně využívat a došlo k oboustrannému vystřízlivění z počáteční euforie. V celku se jejich situace nezlepšila, naopak došlo k markantnímu zhoršení. Pozůstatkem minulého režimu nadále přetrvával nezájem o vzdělávání, hromadná nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách a zvýšený výskyt sociálně patologických jevů v sociálně vyloučených lokalitách. S tím vším jde přirozeně ruku v ruce přetrvávající předsudečný postoj majoritní společnosti.

Romové vnímají současnou dobu jako zlou a svou situaci nebezpečnou. Za komunistů, jak říkají, jim bylo lépe: „*Všichni měli práci, nikdo jim nenadával, mohli chodit do všech hospod a jejich ženy s dětmi byly v bezpečí.*“³⁰

Jedním z důsledků tzv. asimilační politiky minulého režimu byl masový vznik sociálně vyloučených lokalit. Obyvatelstvo těchto segregovaných oblastí se pak pochopitelně potýkalo s důsledky své nízké vzdělanostní úrovně – chudobou a závislosti na podpoře státu. „*Bohužel, řadoví Romové nepřipisovali a dodnes nepřipisují školnímu „gádžovskému“ vzdělání velký význam. Potřeba vzdělání stojí v jejich hodnotovém žebříčku hluboko pod materiálními hodnotami. Z toho plyne, že hlavní podmínkou školní úspěšnosti romských občanů je jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání.*“³¹ Právě oblast vzdělání se zdá být klíčem pro změnu společenské pozice

³⁰ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 30.

³¹ Kovaříková, M. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 1998. s. 13.

romské komunity. Může totiž znamenat zásah do formování postojů mladé generace. Z tohoto pohledu se jeví jako nezbytné zařadit tuto problematiku do profesního vybavení učitelské veřejnosti.

Představitelé různých sdružení Romů a iniciativ se shodují v tom, že zásadním problémem romské minority je nedostatek vzdělání, které však oni sami považují za hlavní předpoklad pro úspěšnou integraci. Překážkou ke kvalitnějšímu vzdělávání však stále zůstávalo především automatické zařazování romských dětí do zvláštních škol a zároveň nedostatečný zřetel k romským specifikům.

Často slyšíme výzvy, abychom se k Romům chovali stejně jako k ostatním občanům, abychom se zbavili předsudků, což jsou výzvy sice zcela jistě dobře mířené, ale nejsou domyšlené. Analýza romské otázky by nás měla vést především k tomu, abychom se zajímali. A je ještě jedna věc, kterou bychom měli dělat všichni – demaskovat fámy, které napětí, zlobu a strach pouze přživují.

3.4 Specifika romské kultury

Troufám si tvrdit, že všechny kultury jsou stejně hodnotné a zároveň nenahraditelné. Charakteristický vzhled, znalost jazyka, zvyků a v neposlední řadě slušné vychování, jež se projevuje úctou ke straším, zdvořilostí a solidaritou, má také tradiční romství, jež zastřešuje jejich tradice a kulturu.

Milena Hübschmannová, která měla, jak sama jednou pronesla, to štěstí zažít romskou kulturu i jazyk ještě integrované, nešetří obdivem, cituji: *„Přála bych všem, aby se zúčastnili například obřadu romských křtin. Aby sledovali kultivované chování všech účastníků. Aby vnímali krásu a filozofickou hloubku nesčetných blahopřání, která jsou vyslovena nad malým človíčkem přijímaným do lidského společenství. Přála bych všem, aby zažili formalizovanou sešlost, při níž se nejen vyprávějí fantastické hrdinské příběhy, ale vybranými slovy podle kultivovaného řádu se hodnotí existence jednotlivců, rodin, rodů, komunity, společenství, i běh světa, či vlastně světů. Přála bych Neromům, aby zažili obřad uvítání hosta, aby sledovali, jak romský otec učí svého syna hrát na*

hudební nástroj, jak romská žena vaří a učí vařit své dcery...“ (Hübschmannová, 1993).³²

Silnou stránkou romské kultury je odjakživa hudba a tanec. Svérázný, mnohdy vynikající hudební projev, patří beze sporu k největším přínosům romského národa a je tradiční oporou jeho identity. Právě úspěchy romských hudebníků na evropských královských dvorech patří k vrcholným okamžikům jejich historie. Spolu se smyslem pro rytmus a tanec, je snad toto nadání Romům skutečně vrozeno. S tím souvisí také výchova jejich dětí, jež jsou vedeny k tomu, aby se spontánně projevovaly. Naopak naše kultura už od raného věku ukázně a projev citů brzdí.

Co se písemnictví týče, je třeba myslet především na romské pohádky, jež patří ke světovému pokladu tohoto žánru. Otázku, zdali žijí dodnes, velice trefně okomentovala Margita Reiznerová: „*Pohádky se už nevypravují – alespoň v Praze ne. Kdyby se vyprávěly, spousta mladých by šla do vedlejšího pokoje koukat na televizi, poslouchat heavy metal anebo zírat na film, kde se bezhlavě střílí a vraždí. To je ta vyšší civilizace, ke které se máme přizpůsobit.*“ A přece bez pohádek... *Kde najdou kompenzaci chronického nepochopení, která na nás číší z „bílého“ světa? Můžeme se divit, kopne-li romský výrostek z ničeho nic do auta, které mu nic neudělalo? Zbije-li českého kluka, který jde klidně kolem? To všechno je z bezradnosti, z bezmoci, z pocitu nahromaděné křivdy, ze špíny, která se na něj bezdůvodně hází a kterou nemá čím pročistit... Máme před sebou dlouhou a namáhavou cestu, obtížné a bolestné hledání.*“ (Reiznerová, 1991)³³

V dobách minulých i současných však byla tato identita pro majoritní společnost spíše nežádoucí. Romové většinou nemají šanci dosáhnout vzdělání prostřednictvím jejich jazyka a vlastní kultury. Společenská seberealizace je pro Romy proto doslova nedosažitelná. Mimo to, jak již bylo výše zmíněno, v důsledku asimilačních tlaků byli Romové nuceni se své vlastní kultury, jazyka a způsobu života vzdávat.

Kulturní a jazyková specifika etnických menšin jsou dnes postupně nahrazována masovou kulturou, jež se šíří především prostřednictvím médií. V rámci této kultury se klade důraz na individualitu jedince, který svou identitu odvozuje spíše od dosaženého

³² Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 42.

³³ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 43.

vzdělání a společenského postavení, než od příslušnosti ke konkrétní rodině, případně etnické menšině. Tato proměna ale není ovlivňována pouze soužitím české majority s Romy na území České republiky. Je dána také globálními vlivy, jež se ČR jakožto členského státu Evropské unie přirozeně dotýkají.³⁴

3.5 Romština našich Romů

Romština je v českém prostředí stále více vytlačována jako mateřský jazyk a to na úkor nezvladatelné, pojmově chudé a špatně strukturované češtiny. V některých jiných zemích, například ve Španělsku či v Británii, Romové už romsky nemluví vůbec, přestože se jako Romové stále cítí.

Základní jazykovou výbavou většiny romských dětí je, samozřejmě až na výjimky, romský etnolekt češtiny. Snad nejhůř jsou na tom ti, jejichž rodiče už doma romsky nemluví, ale jejich čeština je špatná. Dítěti pak chybí mateřský jazyk v plném slova smyslu a neovládá obecnou češtinu, čímž je značně znevýhodněno ve srovnání s ostatními dětmi. Ještě větší katastrofa však spočívá v ochuzeném myšlení a v tom, že je tím zároveň narušena i jemnost citění. Dítě se tak ocitá v jakémsi vakuu, a to nejen jazykovém, ale rovněž obecně kulturním. S přihlédnutím ke skutečnosti, že Romové jsou občany České republiky, jejímž úředním jazykem je jazyk český, je pro ně doslova životně důležité se mu naučit přinejmenším dobře.

V důsledku rychlého školního tempa se jazyková bariéra prohlubuje, dítě často ztrácí kontakt s učitelem a záhy na to se přestává zajímat o školní práci. Motorický neklid, nesoustředivost a kázeňské problémy pak bývají mnohdy mylně považovány za vývojovou poruchu typu LMD³⁵. Ve skutečnosti tyto projevy souvisí s pouhým faktem, že dítě již ztratilo „nit“ a chce na sebe proto alespoň touto cestou upozornit.

Od roku 1990 proto pracuje mezinárodní romská jazyková komise. Jejím cílem je vytvořit na základě romských dialektů jednotnou romštinu. Přesto dosavadní vývoj svědčí spíše pro alternativu, kdy romština přežije jako jazyk krásných příběhů a písní,

³⁴ Šišková, T. Menšiny a migranti v České republice: my a oni v kulturní společnosti 21. století. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 124.

³⁵ Lehká mozková dysfunkce.

jako jazyk, kterým spolu budou Romové rozmlouvat při slavnostních příležitostech, aby tím vyjádřili svoji národní identitu.³⁶

Neztrácejme však víru v lepší časy, protože jak tvrdí Pavel Říčan: „*Budoucnost je otevřená. Bylo by chybou podceňovat nadšení „hrstky idealistů“ mezi našimi Romy a gádžovskými romisty! Hrstky idealistů dokázaly někdy, jak víme z historie , překvapivě mnoho.*“³⁷

³⁶ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 41.

³⁷ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 41.

4 Romské dítě v „bílé instituci“

Škola patří mezi instituce, jež svým obsahem značně ovlivňují naše životy. Přesto ve společnosti panuje poměrně zatvrzelé přesvědčení, že Romové nevnímají vzdělání jako hodnotu.

Obecně má škola smysl jako prostředek k dosažení budoucích výhod. Přijetí vzdělání jako hodnoty tudíž vyžaduje plánování, ale takový postoj není pro Romy typický. Pro ně nemají časově vzdálenější hodnoty potřebnou atraktivitu. Velice výstižně popsala tento jev Marie Vágnerová: *„Školu chápu jako instituci, která není reprezentantem jejich společenství, chová se k nim leckdy represivně a vyvolává jejich nedůvěru. Charakter vzdělání, které lze ve škole získat, nezahrnuje schopnosti a dovednosti, jež by byly v tomto etniku oceněny. V jejich prostředí je žádoucí jiný druh výkonnosti. Podle teorie rezistence dokonce leckdy mívají k tomuto typu výuky odpor, chápou je jako cizorodý prvek, který může jejich děti nežádoucím způsobem ovlivnit.“*³⁸

Jejich postoj však mohou také ovlivňovat pocity nejistoty vyplývající z vědomí, že jsou majoritní společností odmítáni a negativně hodnoceni. Spolu s tím je romský přístup ke vzdělání zatížen nízkou výkonovou motivací, nedostatkem potřebných studijních návyků, nesystematičností a odlišnou hierarchií hodnot.

Je třeba si uvědomit, že romské děti vycházejí z naprosto odlišného výchovného prostředí, pro něž jsou charakteristické zcela jiné výchovné metody, než jaké majoritní učitelé spontánně a přirozeně používají. Není proto divu, že výchovným prostředkům a postupům často neporozumí. Ty tím pádem ztrácí svou účinnost. Mimochodem, to, co se romské děti ve škole naučí, souvisí jen velmi málo s jejich každodenní zkušeností.

Pomoc a podpora rozvoje romské menšiny musí být proto zaměřena na aktivizaci vlastního úsilí těchto lidí a na jejich motivaci. Podpora vzdělání může působit jako prevence mnoha potíží, protože je zcela rozhodujícím předpokladem integrace romského etnika do společnosti. Není to však úzce definovaný problém, má celou řadu souvislostí, které nelze opomíjet.

³⁸ Vágnerová, M. Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. s. 65.

Rozdílnost postojů ke vzdělávání je zjevná a hluboce zakořeněná, proto nás, pedagogy, do budoucna čeká doslova mravenčí práce s romskými žáky, s jejich rodiči a konec konců s celou veřejností

4.1 Bariéry ve vzdělávání romských dětí

Nemohu se na tomto místě alespoň nezmínit o stručném, leč výstižném příspěvku, dle mého soudu navíc dodnes aktuálním, Mileny Hübschmannové, který pronesla na 3. setkání Hnutí R v dubnu roku 1995. Účastníky tohoto setkání poprosila, aby se zamysleli nad několika otázkami, cituji:

„Hovoří-li se o bariérách ve vzdělání romských dětí, co nám spíše vytane na mysli: neschopnost a neochota romských dětí nebo rodičů přizpůsobit se škole? Neschopnost nebo neochota školy vyjít vstříc etnokulturním specifikům romských dětí?“

„Projděte se po chodbách školy, kde učíte (kam chodí vaše dítě), nahlédněte do tříd: kolik je v nástěnném obrazovém materiálu zastoupeno vyobrazení „tmavých“ dětí... (proto, aby jim škola připadala i „jejich“, nejen „česká“, „gádžovská“)“

„Srovnejte, co se v průběhu povinné školní docházky dozví české dítě o historii vlastního národa – co se o historii Romů dozví romské dítě?“³⁹

Domnívám se, že naprosto dokonale upozornila na to, že česká škola stále dluží podstatné informace romským i českým dětem o romské kultuře. Každé dítě by mělo mít právo dozvídat se ve škole o své národní kultuře a historii, aby nemuselo trpět pocitem méněcennosti.⁴⁰ Není to právě neinformovanost o jejich pozitivních kulturních hodnotách, která vede k řadě předsudků o Romech?

³⁹ Balvín, J. Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. 1. vyd. Praha: HNUTÍ R, 1996. s. 35.

⁴⁰ Balvín, J. Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. 1. vyd. Praha: HNUTÍ R, 1996. s. 35.

4.2 Romské dětství

V tradiční romské rodině převládá základní orientace na prospěšnost celku, což se mnohdy dostává do rozporu s dnešní společností, jež klade naopak důraz zejména na individualismus. Pro romskou rodinu, která má charakter jakési pomyslné sítě celé řady příbuzenských vztahů, téměř nepochopitelné.

Tradiční výchova v takovéto rodině přirozeně klade větší důraz na přání dítěte, což můžeme definovat jako nedirektivní styl výchovy. Míra tolerance téměř nezná mezí. Dětem je například dovoleno „skákat“ do řeči, pro majoritní společnost nemyslitelné.

Romští rodiče se beze sporu o své děti umějí velmi dobře postarat. Již od samého začátku jsou vedeny k samostatnosti. Dítě se v rámci své rodiny účastní všech činností, jež jsou potřebné pro život v komunitě. Dbá se také na to, aby byly slušné a chovaly patřičnou úctu ke starším lidem. Přísná pravidla pro ně platí zvlášť na veřejnosti, protože jejich dodržováním předcházejí problémům. Hlavním pocitem, který je rodiči dětem předáván ve vztahu k majoritě, je totiž strach. Strach z obviňování a ubližování na zdraví. Vyvíjejí proto nejrůznější strategie, jejichž cílem je být především nenápadný, pokud možno stejný, jako ti „ostatní“. Pevné rodinné citové zázemí pro romské dítě často představuje jedinou jistotu v neakceptujícím prostředí.

Stinnou stránkou domácího prostředí, v němž mají tyto děti absolvovat přípravu do školy, jsou pro většinu z nich neinspirativní, často deprimující podmínky. Mnohé z těchto dětí nemají na učení klid, chybí jim jejich vlastní pracovní místo, vybavený penál a řada dalších pomůcek. Kromě toho v těchto rodinách většinou chybí schopnost pomáhat dítěti se zvládnutím školní látky, protože rodiče probírané látky zkrátka nerozumí. Vzhledem ke své vzdělanosti úrovni nemohou ani při nejlepší vůli své děti ve vzdělávacích aktivitách podporovat.⁴¹ Škola je tedy sférou, v níž se dítě musí zorientovat samo.

Přesto je pro romské dítě jeho širší rodina na prvním místě a právě toto zázemí výrazně ovlivňuje jeho přístup ke vzdělání. Dá se tedy uvážit, že pokud by byla pro romskou rodinu hodnota vzdělání jedna z prioritních, také samo dítě by jí možná takto přijímalo. Dle mého soudu je tedy velice důležité, nakolik spolupracuje škola se

⁴¹ Balvín, J. Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. s. 60.

samotnými romskými rodiči. Dodnes však s lítostí sledujeme přetrvávající konflikt mezi touto institucí a rodinou, jež je ve svých důsledcích jedním z nejzávažnějších.⁴²

4.2.1 Charakterové vlastnosti romských dětí

Povahové vlastnosti romského etnika, o nichž se v průběhu této diplomové práce průběžně zmiňuji, můžeme povětšinou aplikovat i na romské děti. Přesto bych na tomto místě ráda uvedla menší srovnání s dětmi z majoritních rodin a to zejména v oblastech, v nichž se typické romské dítě liší téměř vždy.

V první řadě, v „běžné“ rodině dítě obvykle vstává, když ho vzbudí rodiče, oběd a večeři má v pravidelnou denní dobu a to bez ohledu na to, zdali má hlad či ne. Romské dítě naproti tomu vstává, když se probudí a jde spát, když je ospalé, jídlo si vezme vždy, když je hladové a není pod tlakem z vysokých nároků, jež bývají obvykle kladeny na děti z „gádžovských“ rodin. U romských dětí také zřídka pozorujeme neurotické rysy, deprese či sklíčenost. Na druhou stranu, romské dětství je o to kratší, což je dáno jednak biologicky, časnější pubertou, jednak to souvisí s vysokou kohezí romské rodiny. Znamená to, že se děti od malička zúčastňují rozhovorů o „záležitostech dospělých“. V tomto směru pak předčasně dozrávají, což bývá viděno jako nezdravá zátěž.⁴³

Učitel by měl mít schopnost navázat s romskými dětmi i rodiči citový vztah, protože tyto děti jsou ve své podstatě velmi spontánní, emotivní a pokud mají rády svého učitele a věří mu, dokáží pak kvůli němu zdolat veškeré překážky.

4.3 Vzájemné vztahy mezi romskými rodiči a školou

Obecným principem vzdělávání romských dětí je překonávání vzájemného nepřátelství a nedůvěry mezi Romy a institucí školy. Jak jsem již výše uvedla, základní vztahy a postoje dětí ke škole ovlivňují především samotní rodiče. Jejich mínění o této

⁴² Balvín, J. Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. s. 60.

⁴³ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 104.

instituci je však zpravidla negativní, což pochopitelně vede děti k nezájmu o vzdělávání, častým absencím jejich domácí přípravy a ke zjevnému či skrytému záškoláctví, čímž se začarovaný kruh uzavírá.

Ve vzdělání svých dětí vidí Romové dokonce jakési nebezpečí. Pokud totiž dosahují vyšší míry vzdělanosti, často to vede k jisté ztrátě rodičovské autority. Mimo to by jim mohlo děti odcizit. Důsledkem těchto pocitů je vysoká absence zapříčiněná malou snahou rodičů o pravidelnou školní docházku a minimální spolupráce se školou, zejména u dětí s nejslabším prospěchem.

Budování vztahu mezi školou a celou místní romskou komunitou je proto nesmírně důležité. Již při zápisu je třeba věnovat těmto rodičům vlídnou, ujišťující pozornost a poté udržovat kontakt po celou dobu školní docházky dítěte. Bylo by nanejvýš logické spolupracovat přitom i s místní romskou organizací.

4.3.1 Spolupráce školy s romskou rodinou

Aby se romská komunita otevřela škole a přijala jí za svou, to je dlouhodobý proces, jehož iniciátorem musí být v první řadě právě škola sama. Není totiž pouze vzdělávací institucí, očekává se od ní také práce v sociální oblasti a to v mnohem širším záběru než bývá ve školské praxi běžné.

Romští rodiče vnímají školu jako nutné zlo a chodí do ní proto většinou až tehdy, není-li vyhnutí. V takovém případě s nimi učitelé zpravidla jednají povýšeně a nepřátelsky. Komunikace musí však být v první řadě pozitivní. Čili chválit na projevech dítěte, co chválit lze a oceňovat snahu rodičů. Nezbytné výtky je třeba sdělovat věcně a šetrně. Je důležité jednat vstřícně zejména s matkami, jimž je výchova dětí přirozeně bližší, ale pokud jde o závažnější rozhodování, je třeba respektovat především autoritu romského otce. Zároveň je nezbytné umět také rozeznávat vstřícnost a ústupnost na nepravém místě, když se například romští rodiče dožadují neoprávněných výhod.

Jak ale velmi trefně podotýká Pavel Říčan: „*Zkušený učitel, který má zároveň k romskému etniku dobrý citový vztah, někdy akceptuje komunikační styl romských rodičů a „pohádá“ se s nimi.*“⁴⁴

Romské rodiče je nutné začít přesvědčovat o tom, že škola není represivní instituce, ba naopak chce udělat maximum pro vzdělání jejich dětí, čímž jim do budoucna zajišťuje lepší život. Znamená to jednat s nimi jako s partnery a přijmout oboustrannou vzájemnou spolupráci. Ideální navázání kontaktu učitele s rodiči je v jejich domácím prostředí, což vyžaduje dostatek času a samozřejmě znalost romského etnika. Nutno podotknout, že rodiče zprvu takovéto návštěvy automaticky považují za kontrolu, tím pádem samotného učitele za nepřítele.

Podstatným krokem pro lepší budoucnost vzdělávání romských žáků se jeví také možnost volby pro jejich rodiče, zda chtějí nechat studovat své dítě v hlavním vzdělávacím proudu nebo v jiné škole, kde se hovoří jejich mateřským jazykem. MŠMT se snaží tuto eventualitu podporovat nejrozličnějšími dotačními programy na podporu vzdělávání žáků v jazyce národnostní menšiny a na podporu inkluzivního vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

4.4 Cesta romských dětí napříč českými školami

Jaroslav Balvín velmi často zmiňuje, že vzdělání je obecně považováno za základní lidské právo a zároveň univerzální lidskou hodnotu. Nevztahuje se tedy pouze k vědě, čtení, psaní a počítání. V procesu vzdělávání je třeba se zaměřovat také na chování a prožívání dětí, na vzájemné vztahy v prostředí třídy i celé školy.⁴⁵

Výchova a vzdělávání žáků pocházejících z odlišného etnického a kulturního prostředí má samozřejmě svá specifika, proto jejich nerespektování mnohdy způsobuje společenské kolize a konflikty.

První institucí, jež socializuje romské dítě, je romská rodina. Počátkem druhého, třetího roku života dítěte se k rodině přidává další silný socializační činitel a tím je romská komunita. Problém většinou přichází spolu s nástupem do školy, kdy se dítě,

⁴⁴ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 110.

⁴⁵ Balvín, J. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. 1. vyd. Praha: RADIX, spol. s.r.o., 2008. 256 s.

šest let socializované v určitých podmínkách, dostává ze dne na den do prostředí, kde platí zcela odlišné normy a hodnoty.

V některých romských rodinách se dívky naučí vařit, prát, vést domácnost, starat se o děti, chlapci zase otcovo řemeslo. Tyto znalosti a dovednosti jsou pro přežití každého Roma i celé komunity dodnes důležitější, než-li vědomosti, které většina romských dětí získá ve škole. Tuto formu vzdělanosti však může Rom uplatnit pouze ve své komunitě, nepomůže mu ani k postavení ve většinové společnosti, ani nemůže být základem jeho profesního růstu.

4.4.1 Vzdělávací předpoklady

Jak jsem již uvedla, vážným handicapem romských dětí je nevyhovující bydlení a celková životospráva rodiny. Dítě pobývá v přeplněných, nevětraných místnostech, mívá nevhodnou a nepravidelnou stravu, nepravidelný je také jeho spánek, což pochopitelně zhoršuje jeho duševní i zdravotní kondici.

Jen velmi málo romských dětí prochází mateřskou školou, avšak samotná výchova v romské rodině zpravidla není dobrou přípravou pro školní prostředí, protože zřídka kdy získává zkušenost s knihami, obyčejnou tužkou či papírem. Pro psychology zjišťující školní zralost je proto velkým problémem, jakou metodu zvolit. Téměř ve všech běžných testech totiž romské děti vycházejí podstatně hůře.

Dalším velmi dobře známým a diskutovaným problémem těchto dětí v české škole je omezený jazykový kód⁴⁶, který málo podněcuje rozvoj rozumových schopností. „Často rozumějí špatně česky, ale ještě hůře romsky, přičemž dobrou češtinu neslyší v rodině ani během školní docházky, čímž jejich handicap často ještě narůstá.“

“Slabý školní prospěch mnoha romských dětí lze zčásti vysvětlit nejen nedostatečnými schopnostmi, nýbrž – podle tzv. teorie rezistence – přímo odporem k tomuto typu vzdělání, jež předává naše škola a jež je v romské komunitě málo oceněno vzhledem k tomu, že většina této komunity patří k nejnižší sociální vrstvě; ta cení jiné

⁴⁶ Bernstein (viz např. Průcha, 1997) srovnával řeč příslušníků různých sociálních vrstev a popsal u těch nižších tzv. omezený jazykový kód na rozdíl od rozvinutého kódu, kterým disponují příslušníci středních a vyšších vrstev.

znalosti, dovednosti i postoje než střední a vyšší třídy, jimž je naše škola přizpůsobena.“⁴⁷

Nesporné však je nadání romských dětí pro hudbu a tanec, jež je patrně dědičné. S tím souvisí fakt, že tyto děti jsou přirozeně živější a temperamentnější, a proto se hůře ukáznují. Potřebují častější přestávky, při výuce jim pak vyhovuje zejména technika hraní rolí.

Potřebám romských dětí do určité míry odpovídají snahy o reformu školství. Mělo by být méně založeno na pamětním učení, naopak větší prostor by měla získávat spontánnost a tvořivost. Škola by měla především každému jedinci pomáhat rozvíjet ty schopnosti, které má.

Při práci s romskými žáky je nutné si neustále připomínat, že je třeba být trpělivý a nečekat výsledky okamžitě.

4.4.2 Krok za krokem od MŠ až po ... VŠ ?

Vzdělání každého člověka je závislé na škole, ta ale některé z tohoto systému vylučuje. V uplynulých padesáti letech nebylo snahou začleňovat romské děti do školních kolektivů ostatních dětí a už vůbec ne na základě respektování jejich kulturní identity. Hovořilo se o tzv. „romském problému“. O tom, jakým způsobem tedy vytvořit vzdělávací instituci, jež by nebyla určena pouze průměrnému žákovi z českého sociokulturního prostředí, se dnes diskutuje téměř neustále. Prioritou je umožnit romským dětem studovat v hlavním vzdělávacím proudu a vyrovnávat jejich „handicapy“. Nutno podotknout, že některé nástroje, jež integraci romských žáků do běžných základních škol podporují, již několik let fungují. Mám na mysli například snižování počtu žáků ve třídách, spolupráci s pedagogickými asistenty ve výuce, či zřizování tzv. přípravných ročníků.

Velkým problémem dnešní doby, jak jsem již naznačila, je skutečnost, že jen málo romských dětí projde mateřskou školou, což způsobuje absenci základních zkušeností, schopností a dovedností. Nezná barvy, měsíce, mnohdy ani svoji adresu, chybí potřebná slovní zásoba. Velmi oslabená je jemná motorika, zraková diferenciaci,

⁴⁷ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 112.

paměť, číselné představy atd. Na základní školu tedy přicházejí pouze se zkušenostmi ze života ve své rodině, jež jsou však pro úspěch ve vzdělávacím systému nedostatečné. „*Rodiče byli dříve zvyklí na bezplatnou péči a nejsou ochotní na docházku svých dětí do mateřské školy přispívat.*“⁴⁸ Dalším důvodem je prostá skutečnost, že pro rodiče je problém dovést dítě ráno do školky a odpoledne si jej opět vyzvednout. „*Bez řádné předškolní přípravy má však jen velmi malou šanci uspět na základní škole.*“⁴⁹

Právě z těchto důvodů v současné době již existují přípravné třídy neboli nulté ročníky⁵⁰. Dítě se zde adaptuje na školní prostředí a pozvolna si zvyká na určitý řád, který mu povětšinou zcela chybí. V přípravných třídách bývá okolo deseti žáků, což umožňuje individuální práci s každým z nich. Docházka bohužel není závazná, tudíž rodiče nemají povinnost své děti do školy posílat, čehož pochopitelně využívají. Přestože nikdy nebylo dáno, že jsou tyto třídy určeny pouze romským dětem, tvoří v nich právě ony až 100% žáků.

Řada dětí je před vstupem do prvního ročníku základní školy na doporučení pediatra podrobována vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně. Ta jsou zaměřena na posuzování školní zralosti a inteligenčních schopností. Jak jsem však již výše zmínila, tyto testy nezohledňují odlišnou sociální a kulturní zkušenost v celé její šíři, protože jsou sestavené na základě průměru běžné populace předškolních let. Není se proto čemu divit, že výsledky těchto testů vykazují omezené inteligenční schopnosti romských dětí. Jedním ze zásadních úkolů pro MŠMT je sestavit tým odborníků s psychologickou praxí, kteří by sestavili testy adekvátní pro romskou populaci.

Většina šestiletých Romů, kteří žijí v tradičních komunitách, nemá úspěch ani v základním Jiráskově testu školní zralosti. Důvodem není mentální handicap, jak se většinou majoritní společnost i samotní učitelé domnívají, ale naprosto odlišné pojetí výchovy v romské rodině, jež nedává dítěti takový základ, který učitel v první třídě automaticky předpokládá. Mnoho romských dětí proto prožije pocity spojené se školním neúspěchem již v prvním pololetí prvního ročníku základní školy.

„Významným obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte, formování jeho postoje ke škole a ke vzdělávání je první ročník, kdy se dítě adaptuje na svou roli žáka. A již v této době se některé romské děti setkávají s traumatizujícími zážitky ze svého okolí. Jestliže

⁴⁸ Balvín, J. Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. s. 70.

⁴⁹ Balvín, J. Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. s. 60.

⁵⁰ Přípravné ročníky při základních školách se začaly zřizovat od školního roku 1993/94.

*je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a nepociťuje dostatečnou oporu ani ve vlastní rodině, může docházet k narušení vývoje jeho osobnosti a sekundární etapa socializace ve školním prostředí pak probíhá mnohdy dosti komplikovaně.*⁵¹

Na prvním stupni je třeba romské děti motivovat především krátkodobými cíli. Pokud si cíl své školní práce neuvědomují, nemohou si ani vytvářet uvědomělý vztah k učení. Je proto nanejvýš žádoucí vycházet v první řadě z těch, jež jsou dětem blízké a srozumitelné. Navíc, v prvních ročnících základní školy bývají romské děti vůči učitelům milé, jsou ochotné a rády se učí.

Přestože má romský žák na prvním stupni omezenější schopnosti, může se ještě stále zařadit mezi ty úspěšnější. Problémy pak vznikají zejména při přechodu na druhý stupeň základní školy, kdy požadavky přirozeně narůstají a romské děti se neumí vyrovnat s neobvyklým množstvím neúspěchů. Samotní učitelé tento zlom nazývají „volání krve“.⁵² Zhorší se prospěch, dítě začne být vzpurné a z nenadání ztrácí zájem o školu. Bez nadsázky by se dalo tvrdit, že poslední léta ve škole jsou pak někdy pro romské děti i pro jejich učitele skutečnou trýzní. *„Obecně mají romské děti na základní škole výrazně nižší úspěšnost než děti z majoritní společnosti. Tuto nerovnost šancí ukazuje například pravděpodobnost toho, že dítě setrvá do osmé třídy ve stejné třídě základní školy, do které nastoupilo. Tedy ani nepropadne, ani neodejde do základní školy speciální. Z každých deseti zkoumaných romských chlapců a deseti zkoumaných romských dívek, kteří nastoupili na základní školu, se ve své původní třídě udrželi pouze tři chlapci a polovina dívek. Zbytek buď alespoň jednou propadl, nebo odešel do speciální školy či třídy. V majoritní populaci původní třídy opouští pouze asi jedno dítě z deseti.*⁵³ Svými neúspěchy ponižování Romové nejen opakují ročníky, ale také se nudí, chovají se k učitelům výbojně, často až agresivně. Absolvováním základní školy vzdělávací dráha romského dítěte obvykle končí.

Pro větší úspěšnost romských dětí na základní škole je jistě možné učinit některá opatření a kroky, jež by napomohly vyrovnat nerovnosti způsobené zejména nedostatečnou předškolní přípravou. Škola by měla zajistit především třídy s malým

⁵¹ Kovaříková, M. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 1998. s. 25.

⁵² Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 115.

⁵³ GAC spol. s.r.o. Závěrečná zpráva výzkumného projektu: Analýza postojů vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže [online]. Praha: 2007. Poslední úprava 14. prosince 2006 [cit. 12. března 2011]. Dostupné z [www: <http://tabor.zeleni.cz>](http://tabor.zeleni.cz).

počtem žáků⁵⁴, více pedagogických asistentů v krajích s vyšším výskytem romských žáků, ve školních družinách realizaci specifické zájmové činnosti pro romské děti, jež by rozvíjely jejich přirozené schopnosti a zájmy, v neposlední řadě pak celkově příznivou atmosféru.

Na střední školu nastoupí asi pouhá 2% romské mládeže. Častým důvodem je, kromě samotného nezájmu o vzdělání, fakt, že tyto děti nejsou dostatečně připraveny na přijímací zkoušky a případné další studium. Z tohoto důvodu jsou v současné době zaváděny podpůrné programy pro zvyšování Romů studujících na střední, ale také na vysoké škole. *„Je naléhavě potřebné podporovat vzdělávání romských dětí ze selhávajících rodin stipendii, a to už v nejvyšších ročnících základní školy, pokud je naděje, že úspěšně dokončí devátý ročník – tím spíše pak na střední a vysoké škole.“*⁵⁵

Všechny uvedené poznámky by však neměly být vnímány jako zvýhodňování jedné skupiny dětí na úkor dětí jiných, jak někteří po přečtení mé práce podotýkají. Měli bychom si uvědomit, že se jedná o nezbytnou nutnost, chceme-li umožnit romským dětem, a pochopitelně i dětem z dalších etnických skupin, rovnoprávné postavení ve společnosti. Řešení složité situace romské národnostní menšiny je tedy v současné chvíli obrovskou výzvou nejen pro pedagogy, ale i pro celkový výchovně – vzdělávací proces na školách.

⁵⁴ Rámcový vzdělávací program upravený pro potřeby romských dětí mimo jiné umožňuje školám počet dětí ve třídách snižovat.

⁵⁵ Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. s. 116.

5 Rovnost šancí

Podle statistiky, jež uvedla OECD⁵⁶, je Česká republika, ze všech zemí, které s OECD spolupracují, nejvíce diskriminující děti už od základní školy s přihlédnutím k jejich sociálnímu původu.⁵⁷ K posunu v oblasti kurikula ale již došlo, jak jsem ostatně zmiňovala. Zdali se ovšem promítne i v praxi, to ukáže čas. Těžko v tuhle chvíli soudit, osvědčí-li se nový přístup právě ve vzdělávání mladých Romů.

5.1 Inkluze

Problematika vylučování romských dětí z hlavního vzdělávacího proudu je reflektována jednak v legislativě, jednak v činnostech státních či neziskových organizací⁵⁸. Od dřívějších snah o asimilaci se tedy pozvolna přechází ke snahám o inkluzi těchto dětí. MŠMT proto zpracovalo Národní akční plán podpory inkluzivního vzdělávání, který by měl být dlouhodobým koncepčním řešením směřujícím k rovnosti šancí. Základní charakteristikou inkluzivního systému je zajištění co nejlepší kvality vzdělávání pro všechny žáky, přičemž výchozí pozice každého žáka je ve třídě hlavního proudu. Někteří rodiče se však inkluzivitě brání a zpravidla argumentují obavou, že se úroveň vzdělávání jejich dětí naopak sníží. Zde je nutné varovat, že ke snížení kvality vzdělávání skutečně dojít může a to tehdy, není-li snaha o inkluzi doprovázena patřičnými změnami v přístupu, organizaci, formách a metodách vyučování a pomocí ze strany zřizovatele.

5.1.1 Výukové metody

Nejdůležitějšími publikacemi, které výukové metody rozebírají, jsou v České republice publikace J. Skalkové, J. Maňáka, V. Švece a Z. Kalhouse. Je nezbytné, aby

⁵⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development.

⁵⁷ ÚZIS [online]. Poslední úprava 16. 12. 2010 [cit. 8. března 2011]. Dostupné z [www: <http://www.mzcr.cz>](http://www.mzcr.cz).

⁵⁸ Například projekt OSF „Začít spolu“, „Step by step“ a další.

se budoucí učitelé romských žáků s obecnou didaktikou dosud známých výukových metod průběžně seznamovali. Důležité je seznámit se také s teoretickými východisky používání těchto metod. Neznamená to však, že by se od klasických výukových metod mělo opouštět docela. Osvojení obsahu vyučování na základě těchto metod je mnohdy bez jejich použití nerealizovatelné. Ostatně, jak praví František Morkes: „*V podstatě všechny metody, které v oblasti vzdělávání považujeme za přínosné, efektivní a moderní mají své hluboké historické kořeny. A nejen kořeny – řadu z nich naši předkové úspěšně používali a realizovali.*“⁵⁹

Velkou roli pro výuku romských žáků hraje seznamování dnešních pedagogů s alternativními metodami výuky. Alternativa znamená možnost volby mezi dvěma případy. Možnost zvolit si alternativu se zvýraznila zejména po roce 1989, kdy byl odmítnut systém jednotné školy. „*Jako zdroj informací o alternativních programech a projektech pro romské žáky v České republice může posloužit publikace Romové a alternativní pedagogika, která vznikla na základě jednoho ze setkání Hnutí spolupracujících škol R a zahrnuje jak přehledy alternativního školství, tak konkrétní inovace učitelů romských žáků ve výuce.*“⁶⁰ Nutno podotknout, že v tuto chvíli ještě zdaleka nejsou alternativní metody výuky na všech školách samozřejmostí.

Správné používání výukových metod je do jisté míry učitelským uměním, nedá se pouze naučit. To nutně vyžaduje i jakousi morální vazbu k těm, s nimiž výuku realizují. Velice dobře tuto myšlenku vystihl Jaroslav Balvín, cituji: „*Jsem přesvědčen, že dobrý učitel bude používat dobré metody ve výuce romských žáků pouze v tom případě, když si hloubku romské kultury na základě dlouhodobějšího studia i osobními kontakty se samotnými Romy osvojí racionálně i emocionálně, eticky a filozoficky, když si osvojí pochopení toho, co je označováno v romských komunitách slovem romipen, romství.*“⁶¹ Výzva pro nás, učitele, je tedy v tom, sestavovat si z různých střípků jako z mozaiky vlastní obraz, svůj vlastní postoj, na jehož základě budeme schopni tvořivě vytvářet i soubor metodických postupů, což je ve své podstatě ta nejlepší možnost, jak vychovávat a vzdělávat jakékoliv děti.

⁵⁹ Morkes, F. Československé školy v letech 2. světové války. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005. s. 23.

⁶⁰ Balvín, J. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. 1. vyd. Praha: RADIX, spol. s.r.o., 2008. s. 65.

⁶¹ Balvín, J. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. 1. vyd. Praha: RADIX, spol. s.r.o., 2008. s. 71.

PRAKTICKÁ ČÁST

Z předešlých kapitol jasně vyplývá, že majoritní společnost připisuje na vrub romské komunity spíše negativa. Možná, že už ani nevnímáme, jak automatické se nám zdá být spojení romského dítěte s nepřipraveností do vyučovacích hodin, pravidelně chybějícími pomůckami, vyrušováním či nedostatečnou pozorností.

Jak už však bylo řečeno, romské dítě ve většině případů přichází do školy s pouhou zkušeností ze své rodiny, jež je ovšem nedostatečná. Kromě toho se v tomto „cizím“ prostředí nesetká s ničím, co by mu bylo důvěrně známé. Nejsou zde romští učitelé, pomůcky a učebnice jsou obsahově i výtvarně přizpůsobeny chápání a vkusu dětí z „gádžovských“ rodin, jejich historie a kultura jakoby neexistovala.

Škola ve většině případů těmto dětem nepomáhá. Těžkou soudit, zdali se o to učitelé romských žáků ani nechtějí pokoušet nebo zkrátka nevědí, jak této problematice čelit. Řada z nich mnohdy ani nezná odpovědi na zásadní otázky, které by jim však mohly pomoci zorientovat se ve spletnosti a složitosti této situace. Proč vlastně učit romské žáky? Proč překonávat nepříznivé mínění o romské komunitě? Jak čelit sociálním vlivům, které působí negativně na rozvoj osobnosti romských dětí? Mnoho romských osobností přitom tvrdí, že dosáhlo svých úspěchů právě proto, že měli dobrého učitele, tedy učitele, který jim pomohl v nalezení jakési cesty.

Právě to je pro mě jedna z nejpodstatnějších myšlenek, které bych se ráda držela a na jejímž základě bychom měli stavět všichni, chceme-li se pokusit o integraci romských žáků, jako o to budu usilovat já v praktické části této diplomové práce.

Důvody, kvůli nimž jsem zvolila právě toto téma, jsem specifikovala již v úvodu. Domnívám se proto, že v tuto chvíli je už na místě spíše popsat konkrétní cestu, již jsem se rozhodla vydat a zároveň definovat příslušné kroky, jež mě postupně touto cestou vedly k vytyčenému cíli, tedy k integraci romských žáků na Základní škole Železný Brod.

V první řadě bylo nutné zmapovat situaci na příslušné základní škole, tzn. zjistit, jak problematiku integrace vnímají učitelé, jak se na ZŠ cítí samotní romští žáci a v neposlední řadě, jak jsou vnímáni svými spolužáky.

Na základě zjištěného stavu jsem, v rámci svých časových možností a prostoru, který mi škola byla ochotná poskytnout, vytvořila dlouhodobý projekt, jehož výsledkem měla být právě úspěšná integrace těchto dětí.

Na závěr jsem se pokusila význam projektu pro zúčastněné žáky i pro zvolenou základní školu objektivně zhodnotit.

6 Současná situace na Základní škole Železný Brod

6.1 Základní informace o škole

Základní škola v Železném Brodě (viz Obrázek č. 2) byla postavena v roce 1961, kdy byla zároveň jedinou školou tohoto typu na Železnobrodsku⁶². Právě proto se můžeme mnohdy setkat s označením 1. základní škola, případně stará škola. V letech 2000 – 2001 byla provedena celková rekonstrukce, na niž bylo uvolněno zhruba 40 miliónů korun.

Obrázek č. 2: Základní škola Železný Brod



⁶² Později byla v roce 1982 vybudována další základní škola na protějším svahu.

V současné době plní povinnou školní docházku na této škole 326 žáků v šestnácti třídách prvního až devátého ročníku. S žáky pracuje 23 kvalifikovaných pedagogických pracovníků, o školu samotnou se stará 12 provozních zaměstnanců.

Žáci jsou zde vyučováni podle rámcově vzdělávacího programu „Duhová škola“⁶³ a koncepce rozvoje je zaměřena zejména na rozvoj informační gramotnosti, výuky cizích jazyků a v neposlední řadě, jak už je zde několik let tradicí, na tělesnou výchovu. Základní škola se veřejně prezentuje jako škola otevřená jak dětem, tak i samotným rodičům.

6.2 Početní zastoupení romských žáků na ZŠ Železný Brod

Na základní škole v Železném Brodě mají Romové své početní zastoupení v každé třídě. Když jsem se však dotazovala zástupkyně ředitele, Mgr. Hany Fišerové, kolik přesně dětí romského původu mají jednotlivé třídy, s naprostým klidem odvětila, že takovýto sumář mně poskytnout nemůže, protože na ZŠ Železný Brod není jediné dítě, jehož rodina by se veřejně hlásila k romské národnosti. Toto zjištění mě přinejmenším zaskočilo a učitelce jsem obratem položila otázku ještě jednou v přesvědčení, že mně možná špatně pochopila. Jak jsem ale záhy zjistila, porozuměla mému dotazu naprosto správně. Tedy vskutku, na základní škole, konkrétně na 2. stupni, protože jím se budu ve své diplomové práci zabývat především, není žádný žák, jež by oficiálně náležel k romské národnosti. Důvody, kvůli nimž se rodina takto rozhodne, jsem nastínila již v předchozích kapitolách, tudíž se jimi v této části nebudu dále zabývat.

Na žádost pedagogického sboru, jež je na základě zjištěných faktů zcela pochopitelná a opodstatněná, nebudu uvádět přesný přehled romských žáků v konkrétních třídách. Co však mohu, je poskytnout graf (viz Graf č. 2), jenž alespoň napovídá o početním zastoupení těchto dětí na mnou vybrané základní škole, protože vychází z průzkumu pozorovatelné reality, kdo k romskému etniku náleží.

⁶³ Školní vzdělávací program Duhová škola vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP ZV. Důraz je kladen na rozvoj osobnosti žáka, jeho individuality a uplatnění v běžném životě.

Graf č. 2: Početní zastoupení romských žáků na ZŠ Železný Brod;



6.3 Kvalitativní výzkum

Dlouho jsem rozmýšlela, s přihlédnutím k tématu a vytyčenému záměru této diplomové práce, jakou výzkumnou metodu zvolit, abych co nejvhodněji zmapovala situaci na základní škole a měla dobrý výchozí podklad pro další dílčí kroky. Vzhledem k tomu, že jsem potřebovala jemně analyzovat konkrétní prostředí a docílit hlubšího poznání, rozhodla jsem se nakonec pro kvalitativně orientovaný výzkum. Byla jsem si vědoma skutečnosti, že se budu muset soustředit spíše na méně případů, na druhou stranu ale rozhodně nejde o povrchní zkoumání provázené impresními postřehy, naopak cílem tohoto výzkumu je lidem a událostem v jejich životech porozumět, což jsem pro účely této práce potřebovala.

U kvalitativního výzkumu bývá kladen velký důraz na způsob, jakým výzkumník vstupuje do terénu⁶⁴, protože právě na tom závisí, jak bude novou komunitou akceptován. Vzhledem k tomu, že jsem měla možnost absolvovat na

⁶⁴ V našem případě ZŠ Železný Brod.

základní škole průběžnou pedagogickou praxí, měla jsem v tomto ohledu, řekněme, už jistý náskok.

Z metod, jež kvalitativní výzkum nabízí, jsem zvolila participační pozorování, protože jsem měla pocit, že mně nejlépe umožní získat důvěryhodné informace nejen z vyučování ve třídách, ale také například ze samotných porad učitelského sboru. Vlastnost participačního pozorování je velice dobře ilustrována na analogii s pastýřem ovci: „*Cestující, který řídil auto po venkově, musel na jednom úseku cesty zastavit, protože přes cestu přecházelo stádo ovcí. Zatímco čekal, povídal si s pastýřem. Na otázku, kolik má ovcí, pastýř odpověděl, že neví. Tázajícího to překvapilo a vyzvídal, proč pastýř nepočítá ovce, aby zjistil, zda mu žádná nechybí. Pastýř odpověděl, že je počítat nemusí, protože je všechny zná. Zná celé stádo a vždy ví, zda je v pořádku.*“⁶⁵ A právě moje úloha v tomto výzkumu, ale i v celém projektu, se blíží právě k úloze pastýře v této příhodě.

6.3.1 Průběh participačního pozorování

V první řadě jsem se snažila vymezit vstupní výzkumný problém a předběžné výzkumné otázky, jež se během pozorování postupně upřesňovaly.

Výzkumný problém:

- Nedostatečná míra integrace romských žáků na Základní škole Železný Brod.

Předběžné výzkumné otázky:

- Cítí se žáci romského původu na zdejší základní škole přirozeně?
- Jsou tito žáci na 2. stupni skutečně tak neúspěšní, jak vykazují poslední výzkumy?
- Volí škola vhodné výukové metody?

⁶⁵ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu [Translated by Vladimír Jůva]. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. s. 154.

- Jsou žáci dostatečně motivováni?
- Spolupracují učitelé s romskými rodiči?
- Mají děti vůči romským spolužákům předsudky?
- Získávají žáci během studia poznatky o romské historii a kultuře?
- Umožňují vůbec zdejší podmínky úspěšnou integraci romských žáků?

Participačním pozorováním jsem strávila na základní škole 2 měsíce, vždy 2 dny v týdnu, konkrétně každé pondělí a úterý. Nejprve jsem si vytyčila jen velmi všeobecné cíle pozorování a první čtyři dny jsem trávila tím, že jsem si dělala poznámky a zápisky o tom, co jsem ve škole považovala za zajímavé. Postupně mě začaly nejvíce zajímat situace, v nichž docházelo k nejrůznějším konfrontacím mezi romskými žáky na jedné straně a jejich spolužáky a učiteli na straně druhé. Zbylých šest týdnů jsem tedy trávila tím, že jsem se snažila tento jev zdokumentovat.

Výsledkem mého snažení je mnohostranná zpráva, jež obsahuje podrobnosti, autentické rozhovory a popisy různě situovaných konfliktů. Výzkum zároveň naznačil i možné příčiny, jež k těmto situacím vedly. Domnívám se, že tato práce má pro základní školu velký význam, přestože je její zevšeobecnitelnost spíše malá.

Údaje, jež jsem za dobu mého výzkumu shromáždila, mají ve většině případů písemnou formu. Musím se však přiznat, že ačkoliv jsem se participačním pozorováním zabývala pouze několik týdnů, roztřídit veškerý sesbíraný materiál bylo velmi zdoluhavé a náročné. Přesto se mi nakonec podařilo vyčlenit několik obsahových kategorií, do nichž jsem mohla části textů týkajících se stejné věci přiřadit.

Kategorie použité při výzkumu důvodů neúspěšné integrace romských žáků na ZŠ Železný Brod:

- Popis školy
- Žáci romského původu
- Žáci z majoritní společnosti
- Učitelský sbor
- Vyučování, výukové metody
- Motivace

- Rodiče

Vzhledem k tomu, že posouzení aktuální situace na základní škole bylo v tomto případě pouhým dílčím krokem k realizaci projektu, nemohu se na tomto místě zabývat všemi podrobnostmi výzkumné zprávy, jež by svým rozsahem samotný projekt zastínily. Přesto bych zde alespoň ve stručnosti interpretovala nejstěžejnější získaná data.

Nebylo příliš těžké se ve škole zorientovat a pochopit její základní nastavení, tedy určitý komplex jevů, v nichž se odráželo zaměření učitelského sboru a postoje a chování žáků.

Popis školy

Základní škola vypadá velice moderně a dalo by se bez nadsázky říct, že v tomto ohledu odpovídá nárokům, jež jsou současnou společností na instituce dnešního věku kladeny. Součástí interiéru je řada výrobků, jež zhotovují sami žáci a jsou na to náležitě pyšní. Přesto jsem nenašla nic, co by přímo odkazovalo na romskou komunitu, tradice či historii.

Co se celkového klimatu týče, běžný pozorovatel by na první pohled neshledal nějaké špatné vibrace, neshody či projevy nesnášenlivosti. Třídy se zdály být sjednocené a učitelský sbor vcelku pozitivně naladěný. Při hlubším zkoumání jsem však zjistila, že první dojem může mnohdy klamat.

Žáci romského původu

První, čeho jsem si vzhledem k tématu mé práce nemohla nevšimnout, bylo jakési sdružování se jednotlivých žáků do pomyslných skupin, jež se ve většině třídách neslo v podobném duchu a totiž, byl-li ve třídě pouze jeden romský žák, seděl sám v poslední lavici, odcházelo-li se na oběd, šel sám poslední vzadu (autentický zápis jednoho z rozhovorů s romským žákem viz Příloha 1).

Dále, vzhledem k výsledkům mého pozorování, musím s politováním potvrdit, že romští žáci v procesu učení skutečně mnohdy selhávají, což jsem vyhodnotila na

základě jejich konkrétních aktivit. Za neúspěch jsem považovala takové výkony, jež nedopovídaly normám a standardům. Ve většině případů se jednalo o žáky neprospívající, neklidné, s emocionálními a komunikačními problémy. Během dvouměsíčního výzkumu jsem shledala hned několik příčin, jež měly podle mého názoru přímý vliv na neúspěšnost romských dětí ve škole.

Tito žáci, což se mi potvrdilo i během mého dalšího působení na základní škole, byli velmi často nemocní a snadno unavitelní. Přestože však měli nahlášenou nemoc, nejednou jsem je potkala při hře venku.

Zástupce ředitele: *„Tohle je prostě těžký, my o tom víme, samozřejmě. Jenže tyhle děcka, a vůbec, když nemaj doma dobrý podmínky, je jich třeba hodně, by i do tý školy chodily, jenže co maj dělat, prostě si představ, co maj asi dělat, když jsou odkázaný, hlavně teda ty menší, na někom, kdo je sem dovede. Jenže mamíně se nechce, sourozenec jde zrovna ten den za školu, tak mi řekni, Adélo, co maj ty děti dělat? Pak místo toho, aby by klukl ve škole, kde být může a třeba i chce, tak je doma, kde čučí na televizi nebo venku, kde dělaj voloviny, vždyť si je sama viděla.“*

Učitelka B: *„Někdy mám pocit, že snad největším vítězstvím na týhle škole bude, že nám sem ty děcka začnou aspoň chodit.“*

Učitelka A: *„... patnáctiletý dítě je ale všeobecně nemotivovaný chodit do školy. U těch ostatních je ale aspoň tlak ze strany rodičů, to je fakt.“*

Nejednou jsem u romských dětí zaznamenala špatnou připravenost, pohodlnost, negativní postoj k učitelům či špatnou sociální akceptovanost.

Učitelka D: *„Ty zase nemáš úkol?“*

Pepa (13 let): *„Asi ne.“*

D: *„A můžeš mi říct, proč si ho nedonesl? Už jsme o tom snad minule mluvili. Tak proč ho zase nemáš? Začínám toho mít dost, Pepane. Řekni mi, proč ho všichni můžou mít a ty ne?“*

Pepa: *„Nevím.“*

D: „Chceš dostat další pětku?“

Pepa: „Klidně.“

D: „Heleť se, tohle už mě nebaví. Napíšu ti teď pětku a příští hodinu ten úkol doneseš. Jasný. Pak se uvidí.“

Pepa: „Jo.“

(Pozn.: Pepa na další vyučovací hodinu vůbec nedorazil, poté se na úkol úplně zapomnělo.)

U řady romských žáků byly také zřetelné poruchy paměti a učení (zejména dyslexie a dysgrafie), téměř u všech jsem zaznamenala jazykový handicap.

Standa (14 let): „Někdy něčemu, co je česky, nerozumím. Třeba v písémkách jsou vždycky nějaký slova a já nevím, co znamenaj. Pak dostanu špatnou známku. A někdy chci třeba říct něco rychle, jenže se zadrhnu a kluci se tomu pak smějou.“

Žáci z majoritní společnosti

Posměšky a urážky mířené ze strany spolužáků na Romy byly prakticky na denním pořádku. Když jsem se podrobněji probírala svými zápisy, zjistila jsem, že během mého výzkumu nebylo jediného dne, v němž bych neměla poznámky o slovních útocích na romské žáky, což mě naprosto šokovalo. Měla jsem dojem, že z tohoto zjištění byli překvapení i samotní učitelé. Jakoby byli již natolik uvyklí těmto konfliktům, že je přestali do jisté míry vnímat. Není pak divu, že takto diskriminovaní žáci zaujíмали apriorně negativní, obrannou pozici vůči většinovým skupinám ve třídách. Tato nedůvěra, jež byla samozřejmě vzájemná, pak přirozeně poznamenávala sociální komunikaci mezi jedinci obou skupin.

Příklady kvalitativních výroků mířených proti Romům, cituji:

Petr (14 let): „Postavit všechny ke zdi. Nechápu, proč tady s náma v tý škole vůbec sou, fakt nechápu. Jenom tady dělaj problémy.“

Kuba (15 let): „*Já bych věděl jak to vyřešit, ale jen jednou.*“

Honza (14 let): „*Už si řekla mámě, ať ti koupí něco pořádnýho na sebe? Máte malou podporu, co? To chce taky někdy jít do práce.*“

Martin (12 let): „*Bud' ticho a zalez do díry.*“

Petr (14 let): „*No jo, jenže Pepouš musí sedět vzadu, protože se nemeje, že jo?*“

Alex (13 let): „*Vona to nemůže ani přečíst, je blbá.*“

Nutno podotknout, že narážky tohoto typu byly skutečně mířeny pouze na romské děti. Kromě toho, ve většině třídách bylo na první pohled vidět, že jakýkoliv jiný pohled na věc, než je preferován většinou třídního kolektivu, je předem odsouzený k záhubě.

Učitelský sbor

Co se názorů na problematiku integrace ze strany učitelů týče, domnívám se, že je třeba upozornit na skutečnost, že většina z nich je pokročilejšího věku. Někdy jsem měla pocit, že v oblasti vzdělávání romských žáků ještě pořád nejsou dostatečně informovaní, což je podle mě základní nedostatek. Kromě toho jsem vycítila určitý tlak, který jakoby učitele stavěl do rozporuplné profesní a společenské situace jenom proto, že mají učit romské děti v době, kdy k nim má majorita v zásadě odmítavý postoj. Práce s těmito žáky byla v mnohých případech považována spíše za zbytečnou.

Učitelka D: „*Škola tyhle děti prostě nebaví, už vůbec ne v pubertě. S tím já nic neudělám. Pak mi sem přijde ještě maminka a diví se, proč sem má to svoje dítě posílat. Jenže já nevím, jak jim vysvětlit, že zákon platí pro všechny.*“

Učitelka B: „Že je vzdělání důležitý, to tady říkáme sice pořád, ale úplně zbytečně. Nezajímá to ani tyhle děcka a už vůbec ne jejich rodiče. Ať se potom nikdo nediví a nikdo nám nenadává, že jsme takoví a takoví. Ať si to každé vyzkouší, beze všeho.“

Celkově byl systém na této škole nastavený od základů špatně. Příkladem toho může být způsob, jakým se řešila nekázeň. Připravil se rozpis, podle něhož měl vždy jeden učitel během vyučovacích hodin jakousi „službu, dozor“ ve sborovně. Nastal-li ve třídě nějaký problém, který příslušný učitel v danou chvíli vyhodnotil jako neřešitelný, poslal viníka za dohlížejícím učitelem. Tam plnil zadané úkoly. Pokud byl na „hanbu“ poslán třikrát, dostal třídní důtku. Dle mého názoru naprosto zoufalý způsob řešení nekázně, zcela absurdní kroky, jež nemohly přinést nikomu žádný prospěch.

Vyučování, výukové metody

Bylo by jistě nespravedlivé a nesprávné tvrdit, že ze strany učitelů nebyla patrná žádná snaha přizpůsobit výuku romským žákům. Přesto jsem zaznamenala poměrně závažné prohřešky, jež by neměly zůstat bez povšimnutí. Předně, učitelé mnohdy kladli na studenty nepřiměřené požadavky a některé metodické postupy ve vyučování byly zkrátka nesprávné. Je například všeobecně známo, že romské děti jsou „dětmi okamžiku“ a není snadné udržovat jejich pozornost. Považuji proto za zcela fatální chybu, postavit vyučovací hodinu pouze na práci s učebnicí a neproložit jí dalšími aktivitami. Dále bych rozhodně vytkla nedostatečné opakování a procvičování učiva, nesprávně sestavený rozvrh a v neposlední řadě, ačkoliv je to zarážející, nespravedlivost v hodnocení.

V průběhu náslechnů mně několikrát vytanula na mysli věta, již jsem četla v jedné z knih týkajících se reformní praxe současných škol a totiž, že vyučování stále staví dítě pouze do role žáka, nikoliv do role nutně determinovaně jednajícího občana.

Učitelka B: „S nima je to těžký, to si neumíš představit, Adélo. Začneš učit nějakou novou látku a pak jen tak naťukneš tu předchozí a co myslíš? Nic, jako když je vygumováno. A takhle je to pořád dokola.“

Motivace

Učební motivace byla v zásadě poměrně nízká, což ostatně přirozeně vyplývá z výše řečeného. Učitelé v drtivé většině nebyli na romskou komunitu profesně vybavení, přitom právě v dovednosti motivovat žáky k učení spočívá do značné míry úspěch výchovně – vzdělávacího procesu. Základní nedostatky jsem spatřovala v nedůslednosti a v absenci hodnocení pochvalou. Nejednou se přihodila situace, kdy romský žák odpověděl špatně nebo vůbec a byl za to pokárán, v opačném případě však zůstala jeho aktivita bez povšimnutí. Není se proto čemu divit, že aspirační úroveň těchto dětí byla tak nízká.

Učitelka A: „... zmotivovat je k něčemu, a ještě na druhém stupni, to prostě stojí hroznýho úsilí a ty učitelé už tady na to někdy nestačej. Samozřejmě že ale přemýšlíme, jak to vyřešit a jak by to mělo být správně.“

Rodiče

Spolupráce školy s rodinami romského původu byla v podstatě nijaká, samozřejmě až na pár výjimek. Zvláštní však bylo, že učitelský sbor se jednoznačně shodoval v tom, že právě tady je jádro řady problémů. Těžko říct, co tedy vzájemné spolupráci bránilo. Učitel by mně totiž pochopitelně nikdy neřekl, že se s romskými rodiči nestýká, protože se mu nechce, je to zbytečné, má z jeho rodičů strach a nebude si zbytečně dělat problémy.

Učitelka B: „Rodičům se prostě nechce, tak to je pak těžký. Není tady žádná motivace z domova.“

Učitelka C: „V rodičích je základ. S tím my tady nic neuděláme.“

Učitelka A: „Já jsem si s rodičema od Dominika vybudovala dobrou spolupráci a nemůžu říct, že by si toho nevážili a nechtěli mi pomoci. Musí se na ně zkrátka víc působit. Oni sem sami od sebe chodit nebudou.“

Učitelka F: „*Společnost očekává, že my tady podchytíme všechno, ale to prostě nejde. Rodiče nemají zájem, nemají ho pak ani děti a jenom kazí práci těm, kteří dělat chtějí.*“

Učitelka E: „*S nima ale ani nejde spolupracovat. Napíšeš jim třeba, dám příklad, já nevím, ať přijdou do školy a co myslíš? Jo, to oni ti sice naslibujou, že tady budou, ale nikdy je nevidíš. Já nemám výčitky, že bych něco zanedbávala.*“

Učitel H: „*Já teda nemůžu říct, že by tady na té škole byla dobrá spolupráce s rodičema těch romských děcek. Rozdílly se tady dělají. Kdo říká, že ne, ten ani nemůže večer klidně spát.*“

6.3.2 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu

Pokud bych měla shrnout výsledky, k nimž jsem během výzkumu dospěla, troufnu si tvrdit, že jsem v prvních chvílích spíše pozbyla optimizmu, jímž jsem z počátku hýřila (viz Tabulka č. 2). Sice jsem si byla vědoma skutečnosti, že problémy s integrací romských minoritních skupin na základních školách jsou, netušila jsem však, nakolik je situace závažná. Setkala jsem se s bezmocností, mnohdy až s apatií, ze strany učitelů, nesnášenlivostí a agresivitou ze strany romských spolužáků, v neposlední řadě pak s vyloučením samotných Romů a to nejen z výchovně – vzdělávacího procesu, ale i ze společenského života jako takového.

Měla jsem pocit, že v těchto podmínkách je nemožné zrealizovat projekt, jenž by procesu integrace napomohl. Ještě před samotným výzkumem jsem se domnívala, že budu muset svou pozornost zaměřit v první řadě právě na romskou skupinu, avšak výsledky mě uvedly v omyl. Pokud do tohoto procesu nebudou, ať už je to na jakékoliv jiné základní škole, zapojení bez výjimky všichni, nemůže být integrace nikdy úspěšná. A právě s touto vizí jsem se rozhodla připravit projekt na školní rok 2009/10.

Tabulka č. 2: Vyhodnocení výzkumných otázek

Předběžné výzkumné otázky	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
<i>Cítí se žáci romského původu na zdejší základní škole přirozeně?</i>			/	
<i>Jsou tito žáci na 2. stupni skutečně tak neúspěšní, jak vykazují poslední výzkumy?</i>		/		
<i>Volí škola vhodné výukové metody?</i>			/	
<i>Jsou žáci dostatečně motivováni?</i>				/
<i>Spolupracují učitelé s romskými rodiči?</i>			/	
<i>Mají děti vůči romským spolužákům předsudky?</i>		/		
<i>Získávají žáci během studia poznatky o romské historii a kultuře?</i>				/
<i>Umožňují vůbec zdejší podmínky úspěšnou integraci romských žáků?</i>			/	

7 Projekt na podporu integrace romských žáků

Návrh projektu na podporu integrace romských žáků na Základní škole Železný Brod, a jeho následná realizace, samozřejmě nepředstavuje komplexní řešení situace. Může však, alespoň v to pevně věřím, pedagogům a veřejnosti ukázat, že v možnostech škol je řada drobných kroků, které se mohou s pozitivními důsledky učinit již nyní, neboť zlepšení situace romských dětí je naléhavým úkolem českého vzdělávacího systému. Nejde jen o aktuální módní trend. Cílem mé práce je vytvořit takový projekt, z něhož, bude-li realizován důsledně, budou profitovat všichni, tedy nejen děti romského původu.

7.1 Návrh projektu aneb, co přesně chci změnit

Nebylo možné začít s tvorbou plánu projektu, aniž bych si dopředu nevymezila přesně definovaný rozsah činností. Nápadů a doporučení, jak podpořit integraci romských dětí, je vskutku mnoho. Možná snad právě proto jsem cítila potřebu vytvořit určitý systém, jehož bych se mohla držet a jenž by celému projektu zaručil úspěšnou realizaci. Před samotným plánováním jsem se proto rozhodla, že vymezím pouze několik problémových oblastí, jimž budu následně poté v průběhu školního roku věnovat pozornost.

7.1.1 Mimoškolní příprava

Z participačního pozorování vyšlo najevo, že řada romských dětí potřebuje domácí přípravu, ale nemá pro ni doma odpovídající prostředí. Bylo proto nezbytné hledat jiné cesty k jejímu zajištění, protože není realistické vyžadovat spolupráci rodičů při vypracovávání domácích úkolů tam, kde pro to zkrátka nejsou podmínky. Rozhodla jsem se proto těmto dětem zajistit individuální péči a podporu.

Uložila jsem si proto vymezit prostor, kde by měli žáci k dispozici veškeré vhodné pomůcky, počítač s internetem a v neposlední řadě klid pro přípravu na nadcházející vyučovací hodiny.

Dále by byl vyhlášen konkurz na „školní asistenty“, kteří by nabízeli individuální pomoc dětem, které ji potřebují.⁶⁶ Ostatní pedagogové by byli o činnosti vybraných asistentů informováni a podle možností by jim měli vycházet vstříc. Předpokládaným výsledkem by měla být, kromě získávání nezbytných dovedností při výuce, snazší socializace do školního prostředí.

Pomoc by měla prospět nejen žákům, kterým je určena, ale i samotní asistenti by díky ní měli získat mnoho důležitých klíčových kompetencí, například sociální dovednosti. Doufám také, že by tímto způsobem mohli snadněji přijmout sociální a kulturní odlišnosti a naučit se je respektovat.

Vzhledem k tomu, že žáky 2. stupně je velice obtížné k doučování motivovat, protože je obvykle vše spojované se školou frustruje, rozhodla jsem se je za každých pět vykonaných návštěv ve studovně ocenit. Žáci by si mohli vybrat z drobných školních pomůcek, na něž by byly pro tyto účely vyhrazeny finanční prostředky, nebo si nechat na přání vytisknout barevné fotografie či obrázky. Kromě toho by byli vždy jednou za dva měsíce vyhlášeni ti nejšikovnější žáci.

7.1.2 Spolupráce s rodinou

Pro vzdělávání dětí jsou zájem rodičů a jejich spolupráce s učitelem velmi důležité. Učitelé na zdejší škole se však shodli v tom, že získat jejich důvěru a navázat dobrou spolupráci bývá velice obtížné.

Jedním z kroků, které by mohly odbourat předsudky majority a zároveň nedůvěru ze strany romských rodičů, by mohlo být tzv. otevřené setkání, kde by vedení školy vysvětlilo rodičům své plány a záměry na školní rok 2009/10.

Dlouho jsem také přemýšlela, jak zajistit jejich účast na třídních schůzkách. Napadlo mě, uspořádat je za přítomnosti jejich vlastních dětí, které by se mohly postarat například o občerstvení a zároveň předvést, co se ve škole naučily. V ideálním případě

⁶⁶ Vše by se mělo uskutečnit se souhlasem rodičů.

by důsledkem toho byl lepší kontakt romských rodičů se školou, jenž je základním stavebním kamenem v procesu integrace. Nedílnou součástí této strategie by měla být maximální vstřícnost ze strany učitelů, aby rodiče nechápali přístup školy jako direktivní.

Rodiče, kteří by byli svolní, bych navíc s největší radostí zapojila přímo do školních aktivit, což by mohla být výborná příležitost k prohloubení kontaktu s příslušnou rodinou a odbourávání vzájemných predsudků. Vzhledem k tomu, že žáci nemají přístup k informacím o romské kultuře a tradicích, napadlo mě uspořádat sérii přednášek, které by vedli právě samotní Romové a oživilí tím mnohdy fádňící průběh vyučovacích hodin. Samozřejmě jsem si vědoma toho, že jim budu muset být nejspíš neustále „v patách“, ale jsem přesvědčená, že výsledek by za to stál.

7.1.3 Poznávání romské kultury

Pro sebeúctu a zdravé sebevědomí je nesmírně důležité poznání vlastní kultury, proto by mělo být nedílnou součástí vzdělávání. Je však nezbytné být velmi citlivý a profesionální, aby naopak nevedlo k posílení stereotypů.

V první řadě bych chtěla v každé třídě uspořádat besedu s rodičem jednoho z romských dětí, bude-li to možné. Má představa je taková, že by sezení měla navazovat na vyučovací hodiny, v nichž budou žáci obeznámeni s pojmy multikulturní výchova, kultura, historie Romů, rasismus. Do těchto hodin by byli oficiálně pozváni i samotní rodiče, měli-li by zájem. Kromě toho by pro tuto příležitost mohl být tematicky vyzdoben interiér školy výkresy a výrobky, jež by byly průběžně zhotovovány v hodinách výtvarné výchovy.

Bývá také tradicí, že se koncem školního roku pořádá v Městském divadle Školní akademie, což je výborná příležitost k tomu, nacvičit nějaké taneční či divadelní představení, popřípadě předat tímto způsobem informace o romské kultuře veřejnosti. Pozitivní úlohu v této oblasti může sehrát posilování zájmové umělecké činnosti, která odpovídá kultuře komunity, umožňuje rozvíjet nadání dětí a poskytnout jim prožitek úspěchu.

Tyto kroky považuji z celého projektu za nejnáročnější, protože budu ve velké míře závislá na podpoře jednotlivých učitelů i samotného ředitele. Domnívám se proto, že tento počín bude významným ukazatelem toho, jde-li ze strany učitelů o pouhou neznalost nebo trvalý nezájem.

7.2 Realizace

Jak jsem již výše nastínila, společně s učiteli jsme se shodli na realizaci několika zásadních vizí, které vycházely jak z konkrétních událostí a skutečností, tak také z uvědomování si nutnosti změn. Prvním cílem bylo zaměřit se na to, aby romské děti dosahovaly lepších výsledků. Dále chtěla škola zlepšit vztahy a spolupráci s rodiči, proto jsme se rozhodli pořádat spíše neformální akce a setkávat se s nimi jinak, než na třídních schůzkách. A v neposlední řadě bylo jedním z cílů vytvoření takových podmínek, aby se ve škole romští žáci cítili dobře a bezpečně.

7.2.1 Zajištění vhodných studijních podmínek

Prvním krokem, bez něhož by se tato část jen stěží obešla, bylo zajistit místnost se všemi potřebnými pomůckami pro studium a přípravu do nadcházejících vyučovacích hodin. Škola má již několik let k dispozici svou vlastní knihovnu, což byl zároveň také jediný prostor, kterého jsem mohla pro tyto účely využít. Musím se však přiznat, že jsem se s příliš velkým nadšením ze strany učitelů nesetkala, spíše naopak. Ve většině případů jsem musela čelit obavám, že romští žáci budou školní majetek ničit, protože nemají k takovým věcem vztah. Z počátku jsem měla velký problém tento nápor ustát. Vzhledem k tomu, že se jednalo o klasický příklad předsudků vůči romské minoritě, nezbývalo, než věřit, že tito žáci nezklamou mou důvěru a budou si vážit příležitosti, jež jim byla dána. Zároveň jsem si uvědomila, půjde-li všechno hladce, že by díky tomu mělo dojít k výrazné změně stávajícího úhlu pohledu na tyto děti, což už by bylo samo o sobě obrovským pokrokem.

Do studovny byly předně umístěny dva počítače, na nichž byl zpřístupněn internet. Někteří opět nesdíleli mé nadšení, ale domnívám se, že v současné době je

schopnost pracovat s výpočetní technikou, orientovat se na internetu a vyhledávat informace natolik důležitá, což nakonec potvrdil i sám ředitel, že by byla chyba, neuvolnit je k těmto účelům. Kromě toho, uvědomme si, kolik romských rodin má ve své domácnosti počítač.

Dále byly do prostor knihovny připraveny psací potřeby, kružítko, pravítka, papíry a veškeré učebnice, vždy alespoň dva kusy od každé. Vycházela jsem ze zkušenosti, že řada žáků chodí do vyučovacích hodin bez pomůcek, tudíž jsem považovala za nezbytné, aby zde byly učebnice a pracovní sešity kdykoliv po ruce. Kromě toho byla plně k dispozici řada jiných knih, které mohli žáci využívat k plnění povinné četby a k tvorbě referátů.

V prvním listopadovém týdnu, během chystání studijní místnosti, byly po škole zároveň vyvěšeny letáky, jež informovaly o konkurzu na „školní asistenty“. Zájemci měli dva týdny na to, aby vhodili lístek s příslušnými informacemi o sobě⁶⁷ do schránky. Dohromady bylo po celé škole rozmístěno 6 boxů, na každé chodbě jeden. Učitelé se v jednotlivých třídách postarali o jakýsi vhled do situace a snažili se žáky povzbuzovat k tomu, aby se neostýchali přihlásit. Potencionální kandidáty jsme se snažili motivovat pochvalou na vysvědčení, bude-li práce dobře odvedena, a materiální odměnou⁶⁸ v každém pololetí. Někteří žáci si navíc uvědomovali určitou míru prestiže, kterou by jim tato funkce mohla přinést. Na konci našeho menšího „výběrového řízení“ jsme měli 9 přihlášených dětí, přičemž jedno z nich bylo romského původu, což byla ideální situace. Tento žák vynikal především v matematice, tudíž nebylo ani pochyb, že by spolužáci neměli zájem o jeho pomoc.

Všem kandidátům na pozici „školního asistenta“ jsem záhy po uzávěrce doručila pozvánky, na nichž bylo poděkování a termín první společné schůzky. Ta se pochopitelně konala v odpoledních hodinách po vyučování. Setkání se mělo zároveň zúčastnit hned několik členů pedagogického sboru. Učitelé, kteří měli zájem plnit funkci garantů předmětů, o něž se asistenti přihlásili⁶⁹. Zavázali se tím, že nebudou-li si dobrovolníci vědět rady, budou potřebovat nějaké materiály či jakoukoliv jinou pomoc vyplývající z jejich pozice, budou jim k dispozici. V tomto případě měl fungovat vztah „učitel – žák“ na bázi partnerství. Dále byla do programu zapojena zástupkyně ředitele,

⁶⁷ Jméno, třída, v jakých předmětech mohou pomoci.

⁶⁸ Poukázky do knihkupectví, lístky do kina.

⁶⁹ Matematika, český jazyk, fyzika, chemie, zeměpis, dějepis.

která asistenty informovala o tom, že za ní mohou přijít kdykoliv, budou-li mít problémy s chováním svých svěřenců, či budou mít pocit, že nějakou situaci nezvládají. A v neposlední řadě byl čestným hostem sám ředitel školy, který poděkoval za projevený zájem a popřál mladým „kolegům“ hodně štěstí a trpělivosti se svými svěřenci.

Asistenty jsme rozdělili do pěti skupin, přičemž každá měla svou pravidelnou „odpolední službu“ jeden den v týdnu. Rozvrh vypadal následovně:

Pondělí	od 14:00 do 16:00	Eva (fyzika), Michal (dějepis)
Úterý	od 13:30 do 15:30	Patrik (matematika), Martin (český jazyk)
Středa	od 14:00 do 16:00	Luděk (fyzika), Veronika (chemie)
Čtvrtek	od 13:30 do 16:00	Honza (matematika), Eliška (český jazyk)
Pátek	od 12:30 do 14:30	Zdeněk (zeměpis)

Nutno podotknout, že se jednalo o zástupce 8. a 9. tříd. Žáci z posledního ročníku proto museli sledovat, měli-li zájem o doučování, kdy mají službu jejich spolužáci. V případě, že by se jednalo o látku, kterou jejich mladší kolegové ještě neprobírali, nebyli by jim s největší pravděpodobností schopni poradit.

V následujícím týdnu byl uspořádán „slavnostní“ Den otevřených dveří. Žáci byli svými učiteli informováni o novém prostoru, který bude sloužit pro jejich studijní potřeby. Zároveň jsme připravili několik nástěnek, abychom nenásilně nastolili určitý řád a systém. Na první z nich byly barevně zobrazeny práva, na druhé povinnosti a na třetí měl při každém příchodu žák připevnit papírek se jménem a třídou, abychom mohli nejpilněji odměňovat. Vzhledem k tomu, že se na tvorbě cedulí s právy a povinnostmi podíleli samotní žáci, doufali jsme, že tím spíše je budou respektovat. Dále byli seznámeni se „školními asistenty“ pro rok 2009/10, kteří jim budou po celou tuto dobu k dispozici.

Poté již nebránilo nic tomu, abychom studovnu přenechali těm, pro které byla primárně určena. Jednotliví učitelé se průběžně snažili žáky vybízet k tomu, aby tyto prostory navštívili. Vzhledem k tomu, že problémy s prospěchem měli na této základní škole zejména romští žáci, byly tyto výzvy přirozeně směřovány ve většině případů právě k nim. Neznamená to však, že by ostatní žáci byli vylučováni. Šlo zde především

o to, aby se všichni naučili žít dohromady s „těmi druhými“. Nemyslím si, že by k úspěšné integraci mohlo dojít pouze díky tomu, že majoritní společnost uvidí snahu. Je naopak nezbytné aktivně zapojovat všechny.

Vzhledem k mým časovým možnostem jsem se pochopitelně nemohla účastnit každého odpoledního sezení, přesto jsem se snažila být přítomna alespoň jednou, či dvakrát do týdne, což však bylo nakonec dostačující k vysledování nejtěžších pokroků a změn.

7.2.2 Navázání kontaktu s romskými rodiči

Domnívám se, že právě špatné vztahy mezi romskými rodiči a učiteli představují základní kámen úrazu, chceme-li se pokoušet o integraci romských žáků, ať už je to kdekoliv. Podle názorů vedení dochází k největším problémům v okamžiku, kdy mají rodiče zaplatit byť sebemenší příspěvek na výlet či studijní pomůcky. Zástupci školy však tvrdili, že je situace Romů neprávem posuzována jako tíživá, tudíž není důvodů aby se v tomto ohledu distancovali.

Měla jsem permanentní pocit, že jsou Romové v tomto městě posuzováni jako nějaká zvláštní skupina, na níž je z principu nahlíženo negativně, což pochopitelně ovlivňovalo i celkovou atmosféru ve škole. Podle slov samotných učitelů nemá jejich škola nějakou šanci změnit stávající situaci, protože romské děti mají „špatný základ“ už z domova a s tím se nedá nic dělat.

Sama za sebe jsem však tyto názory vnímala jako nadmíru stereotypní. Nebylo totiž nic jednoduššího, než některé romské rodiny osobně navštívit. Z přímého jednání s těmito lidmi jsem však byla natolik překvapená, že jsem byla nucena veškeré výroky vedení školy přehodnotit. Kromě toho, když jsem se jednotlivých učitelů ptala, zdali někdy oni sami vyrazili do domovů rodičů jejich žáků, odpovědi byly samozřejmě záporné.

Abych docílila východiska z tohoto zdánlivě začarovaného kruhu, naplánovala jsem s učiteli na poslední říjnový týden otevřené setkání s romskými rodiči. Osobně jsem se postarala o grafické zhotovení pozvánek a jejich roznos. Byla jsem přesvědčená, že účast zajistím jedině tím, zanesu-li písemnost každé rodině až domů.

Při předávání jsem rodičům vysvětlila, že bychom je pouze rádi seznámili s plány a záměry na školní rok 2009/10. Zároveň jsem je upozornila, že bude otevřená družina a pokud by si tedy na tento den nemohli zajistit hlídání, vyjdeme jim velice rádi vstříc.

V den konání plánované schůzky dorazilo do školy 18 romských rodičů, přičemž ve dvou případech se jednalo o manželský pár, v deseti případech o matky, ve zbylých čtyřech o otce. Hlídání dětí v družině využilo 12 rodičů, což bylo nad mé očekávání. Zamýšlela jsem se proto, jaká by byla účast za předpokladu, že bychom jim v tomto ohledu nepomohli.

Rodiče byli informováni o tom, co bychom rádi udělali v nadcházejícím školním roce jinak a proč. Ukázali jsme jim prostory, kde bychom dětem rádi připravili studijní místnost, kterou by mohly pravidelně navštěvovat a plně využívat možností, které jim nabídneme. Apelovali jsme proto na rodiče, aby svým dětem domlouvali, jak jen to půjde. Zároveň jsme je nenápadně upozornili na výhody, jaké to pro ně bude mít. Dále jsem rodiče seznámila s myšlenkou jejich zapojení do školních aktivit, což někteří hned odmítli, zbylých pár rodičů slíbilo, že o tom bude přemýšlet, popřípadě zkusí přemluvit jiného rodinného příslušníka. Na závěr jsme navrhli několik termínů rodičovských schůzek, abychom nepůsobili direktivně a docílili jsme kompromisu. Rodičům, kteří se setkání nezúčastnili, jsem zaslala alespoň zápis, kde byly zdůrazněny nejdůležitější body jednání.

Během plánování rodičovské schůzky jsem si tentokrát rozdělila rodiny do dvou pomyslných skupin. První z nich jsem obeslala písemně, protože jsem předpokládala, že pokud se zúčastnili říjnového sezení, na rodičovskou schůzku přijdou také. Ve druhé skupině pak byly rodiny, které jsem opět navštívila osobně. Přestože však potvrdili svou návštěvu, mohla jsem v ní jen doufat.

Na rodičovské schůzky, které se konaly v prvním prosincovém týdnu, přišlo 21 rodičů, tedy pouze o tři více, než tomu bylo na otevřeném setkání, protože i nyní zde byly dva manželské páry. Rodiče mohli opět využít hlídání svých dětí v družině, ale zároveň je mohli přivést do samotné třídy, aby viděly, co se jejich sourozenci naučili a co jednou mohou umět také. Podle mého názoru se tento nápad setkal s obrovským nadšením. Žáci se radovali z úspěchu a rodiče mohli být právem pyšní. Před ukončením jsme se opět domluvili na konání dalších schůzek. Poté už mohli jít rodiče navštívit studovnu, kde jim děti názorně ukazovaly, co všechno zde mají a kde většinou sedí.

Měla jsem pocit, že samotní rodiče viděli řadu věcí, které kdysi oni sami neměli a byli za to proto upřímně rádi.

Během schůzek jsem se také setkala s rodiči, kterým nevadilo aktivně se zapojit přímo do samotného vyučování. Sdělila jsem jim svá očekávání a nápady, oni na oplátku navrhli reálné výstupy vycházející z jejich možností. Na základě toho jsme připravili harmonogram.

V druhém prosincovém týdnu vystoupil romský otec žáka z 9. třídy, který navázal na hodiny občanské výchovy. Vyprávěl, jaký mají pro jeho rodinu význam Vánoce, jaké zvyky dodržují a co se změnilo od dob, kdy jeho předci ještě nebyli usazeni v těchto místech. Žáci měli poté prostor, aby shrnuli, co se dozvěděli, řekli, v čem jsou jejich svátky jiné a zdali by něco změnili. Osobně mě překvapilo, kolik otázek někteří žáci měli. Uvědomovala jsem si, že se možná setkávají s někým, o kom mají určité zkreslené informace z doslechu, ale nenapadlo je, že tento člověk může být ve své podstatě stejný, jako oni sami.

Další přednáška proběhla ve čtvrtek 8. 4. 2011, tedy na Mezinárodní den Romů. Celý tento týden se nesl v duchu romské historie, tradic a zvyků. Tentokrát byla hlavní aktérkou romská matka žákyně z 8. třídy. Opět zde byla ze strany učitelů předpřipravená „půda“ pro její vystoupení. Seznámila své obecnstvo s historií vlastních předků, rodinnými tradicemi a v neposlední řadě také s postavením žen v romské společnosti. Žáci byli jejím vyprávěním přinejmenším zaskočení a opět pokládali jeden dotaz za druhým, které dokázala tato Romka velice obratně a smysluplně zodpovídat. Domnívám se proto, že byla zcela právem vyprovázena potleskem.

Co se účasti týče, zbylé tři rodičovské schůzky tohoto školního roku se nesly v podobném duchu jako první, prosincová. Výraznější nárůst jsme nezaznamenali, někteří učitelé se proto snažili zbývajících rodiče informovat alespoň telefonicky, ve zcela výjimečných případech osobně u nich doma, což už byl přesto sám o sobě obrovský úspěch, vezmu-li v potaz skutečnost, že do té doby nikdo z vedení školy cesty podobného typu nerealizoval.

Obdobně jsme se snažili postupovat i při řešení problémů, tedy především přivádět rodiče dětí do školy a předem jim říkat, že nemusí mít obavy hovořit o příčinách a okolnostech, jimiž jsou mnohdy tradice. V případě, že opakovaně

nereagovali na naše pozvání, opět jsem se snažila rodinu navštívit osobně. Podle mého názoru mohou být pouze přímé zkušenosti předpokladem pro pochopení romských rodin a integrování jejich dětí. Zároveň bylo důležité mít neustále na paměti, že je potřeba zachovávat za každých okolností pozitivní obraz dítěte i rodiče.

7.2.3 Zavádění nových výukových metod

Dalším nezbytným předpokladem pro práci se skupinami dětí odlišné národnosti jsou změna klimatu školy, tvorba partnerských vztahů, kvalitní výuka a efektivní způsoby práce, přičemž je velice důležité si neustále uvědomovat, proč to všechno děláme. Pakliže to, co se ve škole odehrává, není smysluplné, nemůže být nikdy zaručen úspěch, jehož chceme docílit.

Ve zdejší škole bylo skutečně nutné zavést nové výukové metody, protože bez nich se edukace romských žáků neobejde. Snažila jsem se proto učitele přesvědčovat o pozitivním vlivu zejména skupinového vyučování. Romské děti se tak s ostatními mohou naučit společně komunikovat, rozebírat různé problémy a úkoly, což přirozeně vede k budování rovnocenného partnerství. Kromě toho v tomto případě vyplývá reálná možnost, že celá skupina začne látku ovládat lépe a rychleji. Ze strany pedagogického sboru jsem však byla zahlcována spíše zápornými argumenty, že to zdejší děti dovede leda k opisování. Přesto jsem nakonec některé učitele získala na svou stranu. Podílela jsem se na přípravách vyučovacích hodin, v některých případech jsem dostala možnost vyučovat osobně. Bylo však zřejmé, že děti nebyly na formu této práce zvyklé. Postrádala jsem během výuky řád, určitou dávku disciplíny, ale mnohdy také bezradnost samotných učitelů. Přes počáteční neúspěchy jsme se ale postupem času přenesli. Možná právě díky nim jsme zjistili, co děláme špatně a jak tomuto stavu předcházet. Učitelé také začali více dbát na to, aby romské děti nebyly pouze kritizovány, což si mnohdy už ani neuvědomovali, ale aby byly také oceněny, pokud si to zaslouhují. Právě školní úspěšnost je jedním z předpokladů pro to, aby se sociálně handicapované dítě přestalo ve školním kolektivu považovat za cosi izolovaného a naopak se začalo chápat jako jeho nedílná součást.

Jedním z oživení byla také výuka některých předmětů v přírodě, například přírodopis a výtvarná výchova. Výsledky svých prací pak žáci vyvěšovali ve třídě a na chodbách.

Další možnou cestou pro zkvalitnění výuky romských žáků bylo rozšíření výuky českého jazyka. Nutno podotknout, že ačkoliv většina zdejších učitelů považovala za značný problém u těchto dětí právě nedostatečnou znalost českého jazyka, nebyla jim v tomto ohledu poskytována žádná doplňující péče. Docházela jsem proto pravidelně každý čtvrtek do studovny, kde jsem odpoledne těmto dětem pomáhala vyrovnávat jejich jazykový handicap. Právě zvládnutí češtiny je nezbytným předpokladem celkové adaptace na české prostředí a odbourávání vztahových problémů s vrstevníky i s učiteli. Chování dítěte bývá totiž mnohdy v důsledku nepochopení hodnoceno jako neslušnost a nevychovanost.

7.2.4 Exkurze do romské kultury a mentality

Jak už bylo několikrát zmíněno, každý národ má svá kulturní specifika a pokud se člověk ocitne mimo své kulturní zvyklosti a řád, bývá pro něho život mnohem těžší. Dítě však má přirozenou potřebu ke třídě náležet a pakliže tento pocit v třídním kolektivu nenajde, dochází většinou k nežádoucí situaci. Velký vliv na přijetí žáka a přístup dětí majority k minoritní kultuře má pedagog a právě z tohoto předpokladu jsem se snažila vycházet.

S pedagogickým sborem jsem se ohledně následujícího bodu sešla v prvním listopadovém týdnu. Řada učitelů na mě opět působila spíše skepticky a vyvolávali ve mně dojem, že nevědí, co si počít. Prosazovala jsem zejména větší apel na multikulturní výchovu, z níž jsem chtěla plynule přejít k tématům romské historie a kultury. S konkrétními učiteli jsem proto spolupracovala na přípravách vyučovacích hodin a v každé třídě jsem alespoň jedno téma sama odprezentovala. Těmto kapitolám jsme začali věnovat pozornost začátkem března, abychom žákům zprostředkovali co nejvíce informací před plánovanou akcí v dubnu.

Týden od 5. 4. – 9. 4. 2010, tedy týden, na který připadnul Mezinárodní den Romů, byl celý věnován právě romské minoritě, jejich historii, tradicím, zvyklostem a

v neposlední řadě také umění. Žáci se dozvěděli o nejdůležitějších momentech v romské historii, byl jim zprostředkován vhled do tradičního způsobu života Romů, seznámili se s romskými pohádkami a básněmi, se specifiky jejich původního jazyka, s významnými hudebníky a také mnoha dalšími silnými stránkami Romů v oblasti umění. Jednotlivé třídy v rámci tohoto týdne zhotovily celou škálu výrobků, které se staly důležitou součástí školního interiéru.

V poslední části projektu jsem se zaměřila na program, v němž se setkávaly prvky interkulturního vzdělávání a zážitkové aktivity. Společně s vedením školy jsme se rozhodli, že romské děti více zapojíme do činností spojených s přípravou na Školní akademii, která se měla i ve školním roce 2009/10 konat v Městském divadle. Některé děti přišly s vlastními návrhy na vystoupení, zbývající jsme se pokoušeli ke spolupráci a nácviu představení průběžně motivovat. V tomto ohledu nám velice pomáhala školní družina, v níž mohli žáci trénovat, ale zároveň byli pod neustálým dozorem. Kromě toho jsme se všichni podíleli na výrobě kostýmů a rekvizit, což už samo o sobě třídy výrazně stmelilo. Zkoušky probíhaly každý pátek po dobu šesti týdnů. Výsledkem našeho společného snažení byla taneční vystoupení, krátká divadelní představení, módní přehlídka a pěvecká vystoupení s živým hudebním doprovodem. Podařilo se nám dokonce přesvědčit otce jednoho z romských dětí, aby hrál na housle, což přineslo nebývalý úspěch.

7.3 Zhodnocení

Z dlouhé cesty k integraci romských žáků na základní škole v Železném Brodě jsem si odnesla řadu cenných zkušeností a poznatků. Zaznamenala jsem několik úspěšných momentů, ale samozřejmě jsem se po celý školní rok 2009/10 setkávala i s obtížemi.

Ze strany některých učitelů i členů vedení školy kolísalo množství energie a ochoty ke změnám, chyběla zde také profesionalita ve smyslu opory o dostatečné znalosti problematiky integrace obecně a specifík daného sociokulturního prostředí. Právě tyto učitelé spatřovali problémy téměř výhradně v dětech a trvali na represivním řešení kázeňských přestupků pomocí trestů a předáváním dětí jiným výchovným a

vzdělávacím institucím. Z nejrůznějších důvodů nebyli schopni překonat stereotypy. Příčinu pasivity této skupiny učitelů přisuzuji věku, rezignaci a neochotě učit se novým přístupům. Aktivních učitelů, ochotných pracovat nad rámec svých možností a reálně usilujících o prosazení cílů projektu byla na této základní škole výrazná menšina. Zlepšit by se měly vědomosti pedagogů v oblasti tradic a zvyků národnostních menšin a znalosti prostředí, ze kterého žáci pocházejí. Během spolupráce s učiteli jsem mimo jiné zaznamenala střídání období nadšeného plánování s obdobím určitého útlumu aktivity, které vycházelo z uspokojení s dosavadním stavem.

V celém projektu jsem výrazně postrádala romského asistenta. Domnívám se, že je velice podstatné stanovit prostředníka mezi školou a romskými rodiči, pokud je to třeba. Osobně mi chyběl také kolega, se kterým bych mohla v průběhu školního roku konzultovat nelehké situace.

Co se romských rodičů týče, někteří stále chodili do školy jen tehdy, když bylo potřeba řešit nějaký konkrétní problém a nepodařilo se dosáhnout ani toho, aby převzali alespoň částečnou zodpovědnost za vzdělání svých potomků, což považuji za svůj velký neúspěch.

Přesto všechno jsem zaznamenala i řadu pozitivních změn, které mě nakonec přesvědčily o smysluplnosti celého projektu. Ve škole se například podařilo prosadit některé změny v systému vyučování a získat několik učitelů pro skupinové vyučování. Ti samí se pak většinou začali zajímat o romské zvyky, tradice a jejich historii.

V případě problémů s dětmi se začali do školy zvat jejich rodiče, se kterými se škola snažila radit na dalším postupu. Rodiče se tedy podařilo získat na naši stranu a následně s nimi škola podstatně lépe komunikovala.

Úspěch přinesl i týden věnovaný romské kultuře a vystoupení v rámci Školní akademie. Českým žákům, v některých případech i jejich rodičům, jsme mohli alespoň částečně přiblížit odlišnou kulturu jejich spolužáků a romské děti mohly být náležitě pyšné na své tradice a zvyky, jež se v průběhu školního roku staly několikrát středem zájmu celé školy.

Pochopila jsem však, že zajistit úspěšnou integraci romských dětí je vskutku dlouhodobý proces, tudíž se nám zdaleka nepodařilo všechno. Přesto jsme kousek cesty ušli a mohu jen doufat, že základní škola podnikne další kroky na cestě k otevřenosti.

Závěr

Jak již v průběhu mé práce několikrát vyplynulo, romské děti většinou do školy přicházejí z odlišného sociálně – kulturního prostředí a musí se proto vyrovnávat s řadou těžkostí, které jim komplikují základní vzdělání i celkovou adaptaci na odlišný denní řád. Aby se romské děti s odlišnou kulturní zkušeností mohly úspěšně integrovat, měla by jim primárně škola zajistit vhodné podmínky. Stejně tak je nezpochybnitelné, že hybným článkem změn ve třídě je učitel. A právě s tímto přesvědčením jsem do celého projektu vstupovala.

Musím se však přiznat, že ačkoliv jsem byla na začátku školního roku plná nadějí a představovala jsem si všechny změny, kterých na zdejší základní škole dosáhnu, realita byla mnohem složitější. Uvědomila jsem si, že učitelé ještě stále nejsou připraveni situaci s romskými žáky a jejich rodiči efektivně řešit.

Škole by jednoznačně pomohlo pokračování v podobných aktivitách, praktické rady a informace o organizacích, které by učitelům pomohly zprostředkovat účast v projektech zaměřených na začleňování znevýhodněných dětí. Mohu jen doufat, že projekt přispěl vedení školy k pochopení významu neustálého vzdělávání, protože otevřenost k vlastnímu učení je naprosto klíčová. Učitelé by měli být v tomto případě dětem modelovým příkladem. Dále by neměli zapomínat, že kromě tradiční vyučovací hodiny s učitelem, který všem žákům něco vykládá, existují i jiné formy práce, které jsou sice náročnější, ale o to zajímavější.

Prvořadým cílem snad i nadále zůstane snaha o zlepšení spolupráce s romskými rodiči. Domnívám se, že v této oblasti mají učitelé ještě značné rezervy, na druhém stupni obzvlášť.

Na úplný závěr bych už snad jen podotkla, že další cesta, kterou se bude základní škola v Železném Brodě ubírat, záleží pouze na ní samotné. Mohu jen doufat, že zvolí správný směr a začleňování jednotlivců z jakkoli znevýhodněných skupin se stane každodenní samozřejmostí.

Seznam literatury a použitých zdrojů

- BALVÍN, J. Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů: 3. setkání Hnutí R v ZŠ Most – Chanov 28.-29. dubna 1995. 1. vyd. Ústí nad Labem: HNUTÍ R, 1996. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.
- BALVÍN, J. Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství: setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12. a 14. dubna 1997. 1. vyd. Ústí nad Labem: HNUTÍ R, 1997. 143 s. ISBN 80-902149-2-4.
- BALVÍN, J. Romové a etika multikulturní výchovy: 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6.-8. května 1999. 1. vyd. Ústí nad Labem: HNUTÍ R, 1999. 199 s. ISBN 80-902149-4-0.
- BALVÍN, J. Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém. 1. vyd. Ústí nad Labem: HNUTÍ R, 2004. 206 s. ISBN 80-86798-01-1.
- BALVÍN, J. Metody výuky romských žáků. 1. vyd. Praha: Radix, 2007. 200 s. ISBN 978-80-86031-73-6.
- BALVÍN, J. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. 1. vyd. Praha: Radix, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.
- BURYÁNEK, J. Multikulturní výchova v RVP [online]. Praha: Metodický portál, 2006. [cit. 6. dubna 2011]. Dostupné na [www: <http://www.rvp.cz/clanek/276/450>](http://www.rvp.cz/clanek/276/450).
- CICHÁ, M., ŠTEIGL, J. Multikulturní výchova jako problém z pohledu antropologa. In Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008, s. 56-65.
- CÍSAŘOVSKÁ, B., PREČAN, V. Charta 77: dokumenty 1977-1989. 1. vyd. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. 595 s. ISBN 978-80-7285-085-3.
- ČÁP, M., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ELICHOVÁ, M. Identita u romských dětí. In Identita ve vztahu k národnostním menšinám. 1. vyd. Praha: Komise Rady hlavního města Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006. s. 325-328. ISBN 80-903727-0-8.
- FRASER, A. Cikáni [Translated by Marta Miklušáková]. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1998. 374 s. ISBN 80-7106-212-X.

- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu [Translated by Vladimír Jůva]. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GAC spol. s.r.o. Závěrečná zpráva výzkumného projektu: Analýza postojů vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže [online]. Praha: 2007. Poslední úprava 14. prosince 2006 [cit. 12. března 2011]. Dostupné z www: <<http://tabor.zeleni.cz>>.
- HORVÁTHOVÁ, J. Kapitoly z dějin Romů. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2002. 84 s. ISBN 80-7106-615-X.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. Romské pohádky. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1999. 310 s. ISBN 80-8071-658-1.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 1998. 105 s. ISBN 80-7044-225-5.
- KROPÁČOVÁ, J. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 136 s. ISBN 80-244-1511-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MARÁDOVÁ, E. Multikulturní porozumění. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 44 s. ISBN 80-86991-82-2.
- MORKES, F. Československé školy v letech 2. světové války. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005. 35 s. ISBN 80-901461-8-X.
- MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání (Tauris), 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAVRÁTIL, P. Romové v české společnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8.
- NEČAS, C. Romové v České republice včera a dnes. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1999. 129 s. ISBN 80-7067-952-2.
- NEČAS, C. Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945). 1. vyd. Brno: Matice moravská, 2005. 475 s. ISBN 80-86488-20-9.
- PRŮCHA, J. Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

- PRŮCHA, J. Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací [online]. Praha: Metodický portál, 2004. [cit. 24. února 2011]. Dostupné na [www: <http://www.rvp.cz/clanek/276/32>](http://www.rvp.cz/clanek/276/32).
- PRŮCHA, J. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický Praha, 2007. [cit. 16. února 2011]. Dostupné na [www: <http://vuppraha.cz/clanek/110>](http://vuppraha.cz/clanek/110).
- ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.
- SIROVÁTKA, T. Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 237 s. ISBN 80-210-3455-6.
- ŠÍŠKOVÁ, T. Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠÍŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2001. 84 s. ISBN 80-247-0277-0.
- ŠVINGALOVÁ, D. Úvod do multikulturní výchovy. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. 112 s. ISBN 978-80-903953-0-5.
- UHEREK, Z., ČERNÍK, J. Výzkumné zprávy a studie o integraci cizinců na území České republiky [online]. Praha: Stránky Ministerstva práce a sociálních věcí o integraci cizinců, 2004. [cit. 2. března 2011]. Dostupné na [www: <http://www.cizinci.cz/files/clanky/100/vyzkum.pdf>](http://www.cizinci.cz/files/clanky/100/vyzkum.pdf).
- ÚZIS [online]. Poslední úprava 16. 12. 2010 [cit. 8. března 2011]. Dostupné z [www: <http://www.mzcr.cz>](http://www.mzcr.cz).
- VÁGNEROVÁ, M. Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2007. 72 s. ISBN 978-80-7372-184-8.

Veřejná databáze ČSÚ [online]. Poslední úprava 1. března 2010 [cit. 4. března 2011]. Dostupné z www: <<http://vdb.czso.cz>>.

Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2004 [online]. Poslední úprava 12. prosince 2006 [cit. 8. března 2011]. Dostupné z www: <<http://www.vlada.cz>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Autentický zápis jednoho z rozhovorů s romským žákem 8. třídy, jež proběhl 6. října 2009 po vyučování

Příloha č. 2: Vlastní fotodokumentace – otevřené setkání s romskými rodiči

Příloha č. 3: Vlastní fotodokumentace – výzdoba interiéru, zážitkové aktivity

Příloha č. 4: Vlastní fotodokumentace – Školní akademie

Mohl bys mi říct, jak se jmenuješ, kolik je ti let a kde bydlíš?

„Jmenuju se Standa, je mi 14 roků a bydlím tady v Brodě.“

Máš nějaké sourozence?

„Jo. Mám dva starší bráchy a jednu ségru, ta je ale malá, nechodí ani do školy ještě.“

A bydlíš s oběma rodiči?

„Jo.“

Jakým jazykem se doma dorozumíváte?

„No, normálně, česky.“

Takže romský jazyk nepoužíváte vůbec?

„Jo, to jo. Doma mluvíme hodně cikánsky. I venku s klukama.“

A kluci jsou spíš Romové nebo se kamarádíš i s jinými dětmi?

„Sou to spíš Romové jako já. Někdy se ale bavím i s jinejma klukama ze třídy. Třeba s Patrikem hodně.“

S Patrikem si tedy rozumíš?

„Tak normálně.“

Znáš nějaké romské písničky nebo pohádky?

„Jo. Táta mi někdy něco povídá.“

A znáš historii Romů?

„Moc ne.“

Ve škole se o ní neučíte?

„Ne.“

Aha. Není to škoda?

„Nevím. Tady to stejně moc lidí nezajímá.“

A tebe?

„Já nevím. Jo.“

Chodíš rád do školy?

„Někdy jo. Třeba když máme zeměpis. Je to dobrý, když chce člověk třeba cestovat.“

Myslíš si, že je důležité chodit do školy?

„Jo, to jo. Vzdělání je dobrý dneska mít, abych se mohl jít vyučit a pak ze mě něco bylo. Budu mít taky víc peněz.“

A co si o tom myslí rodiče?

„O škole se doma moc nebavíme. Babička se mě vždycky jenom ptá, co říkala učitelka na omluvenku.“

Chodí někdy rodiče do školy?

„Moc ne. Občas sem volaj, když sem nemocnej. Babička občas do školy chodí za třídní, když něco udělám.“

Co třeba?

„Třeba nechci psát úkoly a hádám se.“

Proč to tak je?

„Já nevím, co po mě někdy učitelka chce. A někdy na mě třeba křičí jen tak. Vůbec nevím proč. Jsem asi hloupej a jí to štvě.“

Proč si tohle myslíš?

„Nevím. Prostě mě nemaj rádi. Třeba když se něco stane, tak si každej vždycky myslí, že jsem to byl zase já.“

A byl?

„Někdy jo, ale ne vždycky. Honza s Lukášem dělaj horší věci, ale nikdy nezůstanou po škole. Já zůstávám po škole skoro pořád.“

Myslíš si tedy, že jsi jiný než Honza s Lukášem?

„Asi jo.“

Proč?

„Jsou bílí. Vždycky všemu rozuměj. Učitelé je maj prostě radši, to poznám. Pepa z bēčka to říká taky.“

A tobě je to líto?

„Někdy trochu jo. Ale už míň.“

Věř mi, že nejsi jiný. Tenhle rozhovor se ti moc povedl, takže ti děkuji za spolupráci.

„Není zač.“

Půjdeš teď domů?

„Asi jo. Možná ven s klukama. Máma bude zase nadávat.“

Kvůli tomu, že půjdeš ven?

„Ne, to je jí jedno, spíš že nechci brát ségru.“



Otevřené setkání s romskými rodiči



Pro tuto „neformální“ akci bylo samotnými dětmi připraveno pohoštění

Příloha č. 3



Nová výzdoba školního interiéru



Zážitková aktivita naplánovaná v rámci multikulturní výchovy



Nácvik divadelního představení



Procvičování hudebního doprovodu k recitálu



Taneční vystoupení v rámci Školní akademie